Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

MINISTERIO de EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA

Presidente de la Nación
DR. NÉSTOR CARLOS KIRCHNER

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
LIC. DANIEL F. FILMUS

Secretario de Educación
PROF. ALBERTO SILEONI

Subsecretaria de Equidad y Calidad
LIC. MIRTA BOCCHIO DE SANTOS

Directora Nacional de Programas Compensatorios
LIC. MARÍA EUGENIA BERNAL

Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

Coordinación	Prof. Osvaldo G. Cipolloni
Lectura y supervisión pedagógica de los textos	Prof. Dora Bordegaray
	Prof. Leopoldo Bertonazzi
	Dra. Gabriela Novaro
	María Mérega
Elaboración de un marco conceptual	Dra. Gabriela Novaro
Apoyo administrativo	Sra. Lilian Ramos y Sra. Gleve Abalos
Asistencia, organización y compilación informática	Marcelo Loia Grasso
Gestión del material fotográfico	Sr. Jorge Pereda

Equipo de Producción Editorial

Coordinación	Laura Gonzalez
Diseño	Clara Batista
Edición de imagen	Silvia Corral
Digitalización y tratamiento de imágenes	Verónica Gonzalez
Asistencia	Sebastián Saccani

Esta publicación se realiza en el marco del Convenio entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos -PROEIB Andes. Esta impresión de 5000 ejemplares se realiza gracias al aporte de UNICEF Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Educación Intercultural Bilingüe en Argentina - 1ª. ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.
560 p.; 27x19 cm.
ISBN 950-00-0482-8 1.
Educación Indígena I.Título
CDD. 305.8

Prólogo

En la escena mundial contemporánea, la consideración sobre la multiculturalidad merece un capítulo destacado. Las sociedades actuales, formadas por grupos portadores de lenguas y culturas diferentes, constituyen un fenómeno complejo e históricamente conflictivo. Este conflicto es el resultado, entre otros factores, de los procesos de exclusión social y discriminación que afectan a amplios sectores de la población.

En el Ministerio de Educación de la Nación estamos convencidos de la necesidad de abordar la situación en que se encuentran las poblaciones indígenas desde el espacio en el que se tiene competencia: la definición de los lineamientos generales del sistema educativo para el mejoramiento de la práctica en las aulas. Esto permite comenzar a corregir los defectos del modelo tradicional en la escuela, que es uno de los ámbitos públicos donde el fenómeno intercultural se manifiesta más tempranamente.

En la Argentina, la iniciativa de asumir esta compleja cuestión tiene una historia reciente y vinculada a proyectos focalizados. Hoy apuntamos a retomar los logros que fueron valiosos, fortaleciendo de este modo a la educación intercultural bilingüe como estrategia educativa en un horizonte más mediato, de contenidos más profundos y con el objeto de afianzar su compleja institucionalización.

Por esta razón consideramos de interés la publicación del presente libro, en el cual convergen 107 experiencias educativas que se proponen abordar la diversidad lingüística y cultural en poblaciones aborígenes de nuestro país y migrantes de países limítrofes. La difusión de estos trabajos se realiza con la intención de compartir la experiencia que docentes, escuela y comunidades han atesorado, a partir de una pedagogía que se sostiene desde la educación intercultural bilingüe.

Así mismo, es propósito del presente volumen socializar la imaginación y el esfuerzo de los docentes argentinos, para asegurar desde su labor cotidiana la inclusión, la permanencia y la calidad educativa de grupos sumamente vulnerables de nuestro país.

Esta publicación da cuenta de los distintos modos en que los protagonistas abordan, en condiciones muchas veces adversas, la multiplicidad de situaciones educativas. Partir de su conocimiento y difusión, implica también el compromiso del Ministerio de Educación de transformar estas iniciativas en una política de Estado, y abre en nuestro país la posibilidad, así como también la responsabilidad, de avanzar en un campo que no ha sido lo suficientemente explorado.

Lic. Daniel F. Filmus
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

AGRADECIMIENTOS

A la **Lic. Susana Ferraris** y a los compañeros y compañeras del Plan Social Educativo, quienes desde la coordinación del Proyecto "Atención a las necesidades educativas de la población aborigen" sentaron las bases fundacionales de la EIB en este Ministerio.

A la **Profesora Marta Tomé** en reconocimiento por la iniciativa llevada a cabo desde el Ministerio de Educación de la Nación, a cargo del área en el momento de realización de esta Convocatoria para la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

A los especialistas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), **Dr. Luis Enrique López**, y la **Dra. Beatriz Gualdieri**, que han escrito sus colaboraciones en esta edición para aportar un marco conceptual que encuadre a estos trabajos en el contexto nacional y latinoamericano de la EIB y una lectura sociolingüística de las experiencias.

Se agradece la cooperación del CAPI (Componente Población Indígena del Proyecto Grupos Vulnerables del INAI, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación) por el aporte de material fotográfico y al fotógrafo, **Sr. Lucio Boschi** quien aportó material fotográfico para esta edición.

Índice

Introducción 11

Experiencias seleccionadas en Educación Intercultural Bilingüe 21

Región Noroeste 23

Jujuy

- Rescatando mañas, relatos y cuentos de la zona. *Elvira Delia Chorolque* 25
- Conociendo la historia de mi pueblo, hermanados por una misma cultura. *Inés Yolanda Apaza* 33

Salta

- Rompiendo el silencio. *Facundo Alberto Yugra, Marfelina del Valle Aylan, Antonia Linares de Cruz* 39
- Una mirada a la experiencia de formación del auxiliar docente bilingüe. *Alejandro Rolando Aranda, Fernando Gregorio Ovando, profesores, M.E.M.A.s y miembros de la comunidad educativa* 44

San Juan

- Los Huarpes de hoy. *Rodolfo Medina* 57

Tucumán

- Autorías de la palabra y del pensamiento infantil. *María Isabel Requejo, María Stella Taboada* 62

Región Noreste 81

Chaco

- Bachillerato de Adultos Bilingüe Intercultural con salida laboral de gestión mixta. Consejo Qompi en defensa de la EBI. *Asociación civil Che´eguera* 83
- Siete años mas tarde... *Mónica Zidarich* 90
- Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural en el Nivel Inicial. *Lorenza Miranda*.... 104
- Alfabetización en lengua materna. *Camilo Ballena, Patricia Gladys Jaureguiberry y padres de los niños del primer ciclo de la Escuela Nº 852* 108
- Revisando nuestras ideas sobre identidad y cultura. *María Inés Nistal, Laura Rosso* 125
- Kana kuela yatoc enahok / Una escuela para todos. *Ana María Romero de Montiel* ... 135
- La educación en contexto de diversidad cultural y lingüística. *Instituto de Formación Docente CIFMA* 139

Misiones
- Mi experiencia docente en la Escuela N° 766. *Irene Flach* 168

Formosa
- Una educación en la diversidad. *Delia T. Grigolatto, María Del Pilar de la Merced* 174

Región Centro 189

Buenos Aires
- Mientras trabajamos fortalecemos nuestra identidad. *Clemente López, Trinidad González* 191
- Una experiencia en Ciudad Evita: revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural. *Marcela Lucas* 194

Ciudad de Buenos Aires
- Propuesta en base a dos años de experiencia en Jardines ZAP. *Isabel Laumonier* 209

Santa Fé
- Es posible otra mirada. *Miembros de la Escuela Intercultural Bilingüe Nº 1344, con la coordinación de Liliana Audiffred de Pino y Ana María Bosio*..... 216
- Educación de adultos en comunidades aborígenes. *Amelia Rojas, América Aguilar y otros* 227
- Consejo de Ancianos. *Consejo de Ancianos, Escuela de Antropología CeaCu- Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario* 234

Región Sur 239

Chubut
- Rescate de juegos aborígenes. Proyecto "Fofo cahuel". *Jorge Forti, Horacio Quinteros, Mauricio Bereau, Daniel Ardalla* 241

Neuquén
- Fortalecimiento del Sistema Educativo Mapuche. *María Piciñan, Noemí Sanchez, Rosa Nahuel, Kajfvrayen Kalfinahuel, Mijaray Paillalef, Relmu Ñanku* 246
- Enseñanza del Mapuzugun en Areas Urbanas. *Fresia Mellico* 259

Río Negro
- Wiñoy tripantü / Encontrarnos en la diversidad. *Gabriela Anselniino, Virginia Altube, Marisa Malvestitti, Raquel Riesco* 268

Resúmenes de otras experiencias presentadas en Educación Intercultural Bilingüe 275

Región Noroeste 277

Jujuy
- Exposición de investigaciones estudiantiles de Ciencias Sociales. *Jorge Ignacio Villena, Valentina García* 279
- Nos conocemos. *Margarita Calvó* 280
- De la exclusión a la integración. *Beatriz Argentina Cabana de Joaquín* 281
- Saber y lengua de nuestra tierra. *Mario Alberto Acho* 283
- La comunicación. *Norma Rita Rodríguez* 285
- Nuestra localidad La Poma. *Juana Miranda* 287

Salta

- Al fin un libro en nuestra lengua wichi. *Margarita María Filippini* 288
- El misterio del ayer y el milagro del ahora. *Silvia Noemí Haro de Ranelli y docentes de la Escuela N°4266 "Río Bermejo"* 289
- Construyendo nuevos caminos para enseñar. *Elva Rosa Cuellar, Lucía Moreno, Liliana De Chiesa, Ramón Villalba, Octavio Outines, Fabián René Flores, Irma Rosa Espinosa* 292
- Educación bilingüe intercultural en una comunidad Wichí. *Lucía Cuellar de Moreno y personal docente de la Escuela N° 4528 "Misión Chaqueña"* 295
- La radio en la escuela. *Ramón Villalba, Daniel Monteros, O. Gutiérrez* 299
- Con el teatro renace nuestra cultura / Hap teatro inalit okeyis. *Lucía Cuellar de Moreno, Elva Rosa Cuellar y personal docente de la Escuela N°4528* 301
- Nuestros amigos los aborígenes. *María Nélida Alvarez, Lidia Esther Zerda de Carrazana, Miriam López de Ormachea, Liliana D'Agostino de Rapetti, Darío Ríos* 303

Santiago del Estero

- La capacidad potenciadora del lenguaje artístico en el desarrollo de la oralidad en la infancia/ La pobreza de vocabulario: un estigma lingüístico en la escuela. Análisis desde la lingüística social. *María José Domínguez de Corsánigo* 305
- Santiagueñospa 'rimanjin, escuela ucupi / El habla de los santiagueños dentro de la escuela. *Casilda Chazarreta y Liz Maribé Aguila* 308
- Sisayay / Florecer. *Rodolfo Ferreyra* 309

Mendoza

- Dificultades en la apropiación del niño boliviano a una segunda lengua, en un contexto diferente. *Francisca Fanny Palleres* 311

Región Noreste 313

Chaco

- Me divierto y aprendo. *Verónica Analía Alvarez, Rosalía Abramovich* 315
- Feria Artesanal y Cultural Mocoví. *María Morales, Gustavo Rojas, Silvia Vargas* 317
- Queremos recuperar la memoria para compartirla. *E.P.A. N° 60* 318
- La implementación en la escuela de la lengua materna wichi. *Victoria Jara* 319
- Pagaxaguenaxaqui naua dos na' aqtaqa qatac naua dos nataxaco ralaxaic nqaic maye mañaxattac. Un camino que nace. *Comunidad Educativa de la U.E.P. N°72 "Cacique Pelayo"* ... 320
- La capacitación docente como estrategia para el fortalecimiento de la EIB. *Mónica Zidarich* 321
- La pareja pedagógica, un vínculo a construir. *Ambrosio Rosario, Susana Aranda, Mónica Zidarich* 323
- La institucionalización de la EIB en la escuela pública. *Roberto José Quiroga* 324
- La EIB: un camino difícil de recorrer. *Erika Inés Toloza* 326
- Compartiendo un camino. *María Morales, Eva Morales, Valentín Salteño* 317
- Ellos son nuestras raíces, conservemos su lengua. *Eusebia B. Fernandez y otros* 328
- Centro Educativo Rural El Colchón. *Personal docente y no docente del C.E.R.E.C.* 329
- Construyendo mi identidad. *Rosario Bentolila* 331
- Aquí todos pueden. *Marta Beatriz Alvarez* 332

- La radio en la escuela. *E.G.B. Nº 300* 333
- Recuperar la identidad a través del reaprendizaje de la lengua aborigen. *Director y docentes de la E.N.S. Nº 71, maestros bilingües, profesores, supervisora, alumnos aborígenes y no aborígenes, miembros de la comunidad* 336
- Desde el aula hacia una integración comunitaria. *Oscar Ariel Chaparro, Raúl Alberto Schahovskoy* 339
- Aborígenes y docentes en busca de soluciones. *Nivia Aguirre de Gruwicki* 341
- Experiencia de educación intercultural bilingüe. *Mariela Carles Fernández, Nieves López, Miriam Susana Silva, Daniel Rodríguez, José Molina, Telmo Calermo, Bailon Díaz, Gladys Schab* 342
- Los wichí y nosotros: una distancia que deseamos borrar. *Margarita Figueredo de Rodríguez, Estela Beatriz Muñoz* 346
- Una puerta al futuro. *María Elsa Rolón* 347
- Pensemos, hablemos y produzcamos en dos lenguas. *Edgardo René Lazarte, Juan Palacios* 348

Formosa

- Entre quebrachos y corazones. *Argentina Margarita Aguirre de García* 352
- Vocabulario bilingüe Toba-Castellano. *Rafaela Nuñez, Mercedes Acosta, Raúl González*... 353
- La enseñanza de las lenguas en un contexto de Educación Intercultural Bilingüe. *Leonor Acuña* 354
- Educación bilingüe e intercultural: realidad y sueño. *Reinaldo Cirigliano* 356
- Capacitación para docentes de comunidades aborígenes wichi. *Stella Marís González, Olimpia Zalazar, Verónica Arismendy, Dorís Castillo, María del Carmen Malbrán* 357
- La mochila viajera. *Mirta Bernal* 358
- Explorando la huerta. *José Félix Boa* 360

Misiones

- Purahei misionero / Canto misionero. *Ana Patricia Fabio, Cristina Peñalva, Juan Carlos Brestolli, Carmen Lucía Maruñak* 361
- El Títere, un camino hacia la prevención. *Diana Tataryn, Luis Alarcón, Hugo Alarcón, Cecilia Alarcón, Gladis Centurión* 362
- Desarrollo del profesorado guaraní en la provincia de Misiones. *Hna. Margarita Silverio Rodríguez, Ariel Vicente Vera* 363

Región Centro 365

Buenos Aires

- Escuelas sin fronteras. *Graciela Berchicci* 367
- Buscando nuestras raíces mapuches. *Liliana Guzzo, Miriam Hernández, Silvina Casey, Herminia Lara y Dionisia Carranza* 370
- Sembrando vínculos. *Susana Noemí Domínguez* 373
- La interculturalidad y la autoestima. *Beatriz Abad* 374
- El servicio integrado de actualización docente. *Ana Scarcella* 377
- Difusión de la cultura quechua. *Graciela Di Leo* 379

- Desde la diversidad cultural en busca de nuestra identidad docente. *Mercedes Corina Gallardo* 382
- Integrarnos conociendo nuestras raíces. *Elena Greco, Ana María Gatti, Noemí Merello, Cristina Saraiva, Silvina Ungar, Liliana Casado, Virginia Acevedo, Claudia Abbiati, Analía Arévalo* 386

Ciudad de Buenos Aires

- Lenguas en contacto: hacia una didáctica integradora. *Angelita Martínez* 389
- De donde somos. *Alejandro González, Fernando Muñoz, Juan Carlos Llanquín* 392
- Guaraní rayhupape / Por amor al guaraní. *Ignacio Báez* 394
- Trabajar con la diversidad cultural. *Docentes y directivos de la Escuela N° 4 D.E.19* 396

Santa Fé

- La cultura toba en marcha. *Graciela Ruscitti, Rosa M. de Poudes, Blanca Gómez García* 398
- Talleres: Aplicaciones metodológicas en EIB / Napagaintanca: que na lelogiagac na napagaintaganac Mocoit docoshí. *Elsa Marta Olmos* 400
- Una alternativa en atención a la diversidad. *Sandra Ballescio, Bibiana Pivetta* 402
- Sumate al desafio. *Norma Fernández, Nora Yansen* 405

Región Sur 409

Chubut

- Día del aborigen: enseñar y aprender mi lengua para aprender y enseñar la tuya. *Inostroza Erverto, Felipe Hernández* 411
- Ir al trotecito o despacio. *Juana Alicia Catrifol* 413
- Enseñanza de la lengua mapuche. *Marcelo Antiman, Albertina Quintrel* 414
- Contacto multilingüístico y multidialectal en la Patagonia. *Ana Ester Virkel* 416
- ¿Chumuy mi wiya? / ¿Qué paso ayer? *Mabel Blanco* 418

Neuquén

- Inserción de la danza en el nivel inicial. *Felipe Eduardo Mas* 421
- Seguir profundizando la interculturalidad. *Fernanda Cid Perinetti, Ricardo Falvella, Laura Mignaco, Graciela Rendón, Brígida Vilariño* 423
- Estamos abrazados todos. *Raimundo Quilaquir, María Virginia Iral, Carmelina Iral, Simón Huenuquir, Arcelio Caniullán, Oscar Iral, Rafael Urretabizkaya* 426
- Tramando hilos de historia y presente: hacia una revalorización de la labor artesanal mapuche. *Emma Graciela Juanita Mercedes, Marta Isabel Passerino* 428

Río Negro

- Entre el castellano y el mapuche. *Mariela Pino, Gabriela Migan, César Bengolea* 430
- Festejemos el cumple del jardín. *María Edith Guixado, Susana Naciomiento, Estela Martínez, Karina Puchini, Pablo López, Helga Taddey, Sandra Cornejo, Claudia Castro*..... 432
- Tres experiencias de la Escuela N°139. *Cecilia Bertazzoni, Silvia Poletti, Iris Abarzua y Débora Kravetz*..... 433
- Recuperando la historia. *Marta Concaro, Ana Mares y equipo docente* 438
- Rescate Cultural. *Claudia Norma Tejeda y Carlos Luis Boggio*..... 440

• Conociendo mis raíces. *Alumnos, docentes y personal directivo de la Escuela Básica para Adultos N°20 y otros miembros de la comunidad* 443
• Telar Mapuche. *María Juana Hugentobler, Maria Beatriz Casagrande, Francisca Olinda Hugentobler*..... 444
• Proyecto Anay. *Adriana Yancaqueo* 446

Lineamientos para la reflexión de las experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe 447
• Interculturalidad y Educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. *Luis Enrique López*..... 449
• Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación. *Osvaldo Cipolloni* 467
• Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. *Gabriela Novaro* 481
• El lenguaje en las experiencias. *Beatriz Gualdieri*..... 507

Anexos 523
• Resolución N° 107/99 C.F.C.y E., y Anexos I y II. *Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Educación Secretaría General*..... 525
• Bases de la Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe. *Ministerio de Educación de la Nación, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)*..... 535
• Carta de comunicación de los resultados de la Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe. *Marta Tomé* (Coord. Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes)..... 547

Introducción

Este texto presenta los resultados de una Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe (EIB). La misma se realizó en el año 2001 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y el PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural y Bilingüe para los países andinos). Respondió al objetivo de "recuperar y difundir propuestas y acciones desarrolladas en distintos espacios". Este objetivo estaba directamente vinculado al diagnóstico sobre las experiencias en curso: era y es evidente la necesidad de que las propuestas de educación intercultural en nuestro país superen el nivel de experimentalidad, se sostengan en el tiempo, se difundan y socialicen.

Las escuelas y otras organizaciones educativas fueron convocadas a participar a través de los referentes en las distintas provincias del Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE) y de los funcionarios de los sistemas educativos provinciales.

El envío de 107 relatos de distintos lugares del país, de los cuales se seleccionaron 25, fue la respuesta a esta convocatoria.

Para la selección de los trabajos se constituyó un comité integrado por un responsable del Ministerio de Educación, un responsable del PROEIB-Andes y un especialista de la Universidad Nacional de Luján.

Para la selección se consideraron distintos criterios: que los relatos mostraran distinto tipo de experiencias, que correspondieran a diferentes provincias y diferentes pueblos originarios, que representaran distintos niveles y modalidades, que dieran cuenta del protagonismo de la escuela y/o de la comunidad, y finalmente, que estuvieran contemplados tanto aspectos lingüísticos como culturales.

En este trabajo se presentan los 25 relatos seleccionados, el resumen del resto de las experiencias presentadas, y cuatro textos de análisis sobre los trabajos enviados y la situación de la EIB (Educación Intercultural y Bilingüe) en nuestro país.

Los 25 relatos seleccionados se reproducen prácticamente en su totalidad. De las 82 experiencias restantes se publican los resúmenes completos que fueron enviados por los autores en la mayoría de los casos; cuando no fue así, los resúmenes se confeccionaron a partir de un modelo de exposición común a todos.

Los textos de análisis se refieren a la situación de la Educación Intercultural en el mundo y especialmente en Latinoamérica (L. E. López), a las acciones desarrolladas por el proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación en nuestro país (O. Cipolloni), a los avances y dificultades en el desarrollo de las experiencias enviadas, po-

niendo atención en las imágenes de los autores sobre aspectos socioculturales de las poblaciones indígenas (G. Novaro), y a la forma en que se desarrollan estrategias para trabajar en situaciones de bi o multilingüismo en las experiencias (B. Gualdieri).

Con el propósito de introducir a la lectura del documento se realiza una descripción muy sintética de las experiencias presentadas; a continuación se identifican los problemas registrados en forma reiterada y se plantean algunas líneas de acción para seguir trabajando.

Primeras aproximaciones a las experiencias: ejes y aspectos comunes

Los relatos enviados dan cuenta de que las experiencias de educación intercultural y bilingüe en nuestro país son muy variadas; se desarrollan en la mayoría de las provincias y en distintos niveles del sistema: incluyen la educación "formal" y "no formal"[1] y abarcan una gran cantidad de grupos étnicos; se implementan en zonas aisladas, en pequeñas localidades rurales y en grandes centros urbanos.

El grado de desarrollo de las experiencias también es muy variable; se refieren tanto a procesos que tienen muchos años de implementación, que implican una multiplicidad de actores y han recibido el apoyo de organismos provinciales y nacionales, como al relato de acciones que se desarrollaron durante un período muy limitado de tiempo, generalmente a partir de la iniciativa de maestros que, muchas veces aislados, lograron avanzar en la búsqueda de estrategias para trabajar con la población aborigen.

Las experiencias abordan algunas problemáticas que son comunes a todo el sistema, y en particular a las escuelas que trabajan en situaciones de pobreza, así como cuestiones específicas de las escuelas con población aborigen.

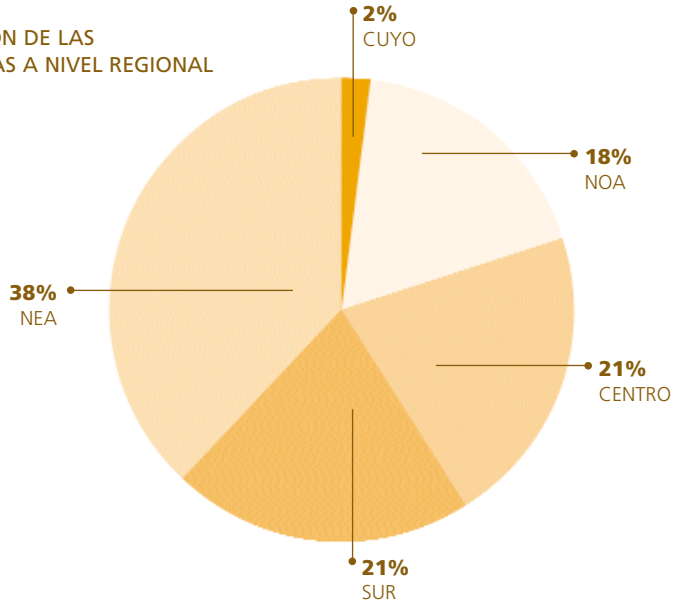
En general se proponen, a través de distintas estrategias, revertir situaciones de alto ausentismo y abandono, mejorar el rendimiento de los alumnos y superar las limitaciones de la formación recibida.

Otras avanzan también en la búsqueda de que la escuela y los alumnos se posicionen en forma positiva hacia la enseñanza de la lengua y la historia de la comunidad y recuperen la palabra y la memoria. En este sentido desarrollan acciones con vistas a "acercar" las familias a la escuela (y la escuela a las familias) y elaborar propuestas pedagógicas para abordar las situaciones de multilingüismo e interculturalidad.

[1] El grueso de las experiencias enviadas se desarrolla en instituciones educativas, fundamentalmente en escuelas, aunque un grupo de experiencias surge en el marco de Institutos de Formación Docente y Universidades. Pocas son las experiencias que se desarrollan en ONGs o fundaciones, o en el marco de organizaciones comunitarias.

Las experiencias en números [2]

DISTRIBUCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS A NIVEL REGIONAL

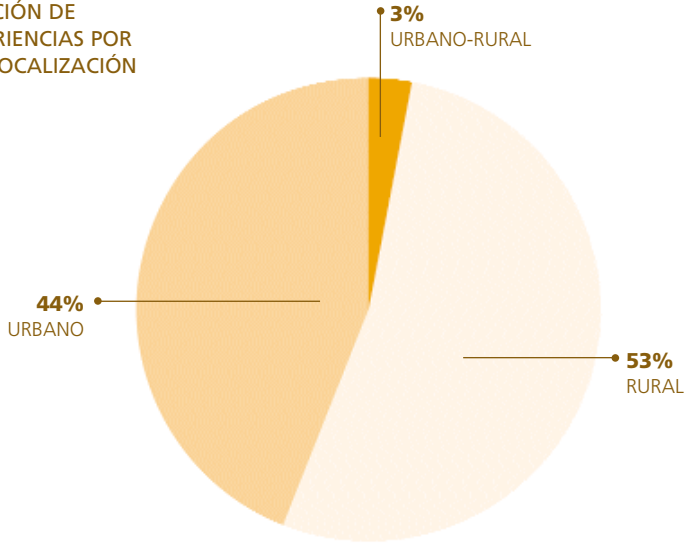


Del gráfico surge con claridad que la mayor cantidad de experiencias enviadas se desarrolla en la región del noreste argentino. La mayoría de las experiencias provienen de las provincias de Chaco y Formosa. Es posible que esto esté asociado a los avances en la normativa de EIB que ha habido en estas provincias y el trabajo sostenido que vienen desarrollando distintos grupos.

Le siguen en orden de importancia, la región sur, la región centro y la del noroeste argentino con similar cantidad de experiencias.

En la región sur, se encuentra más representada la provincia de Río Negro, y en la zona centro, Santa Fe. Las experiencias del NOA se desarrollan casi con exclusividad en las provincias de Jujuy y Salta.

DISTRIBUCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS POR TIPO DE LOCALIZACIÓN



[2] El procesamiento de los datos que se refieren a las experiencias en este apartado se realizó sobre la base de un trabajo de Maestría de la Lic. Patricia Dreidemie. "Prácticas Discursivas Interculturales en Educación; Delineamientos de una Política Educativa diferente en la Argentina." Informe Final de Pasantía. Maestría en Análisis del Discurso. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Junio de 2002.

Si bien se presentaron experiencias tanto de zonas urbanas como rurales, hay un leve predominio de casos en el ámbito rural.

TOTAL PAÍS DE ALUMNOS Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN COMÚN SEGÚN TIPO DE LOCALIZACIÓN

	ESCUELAS		MATRICULA	
Urbano	21.626	64,3%	8.115.695	89,5%
Rural	12.029	35,7%	953.543	10,5%
TOTAL	**33.655**	**100%**	**9.069.238**	**100%**

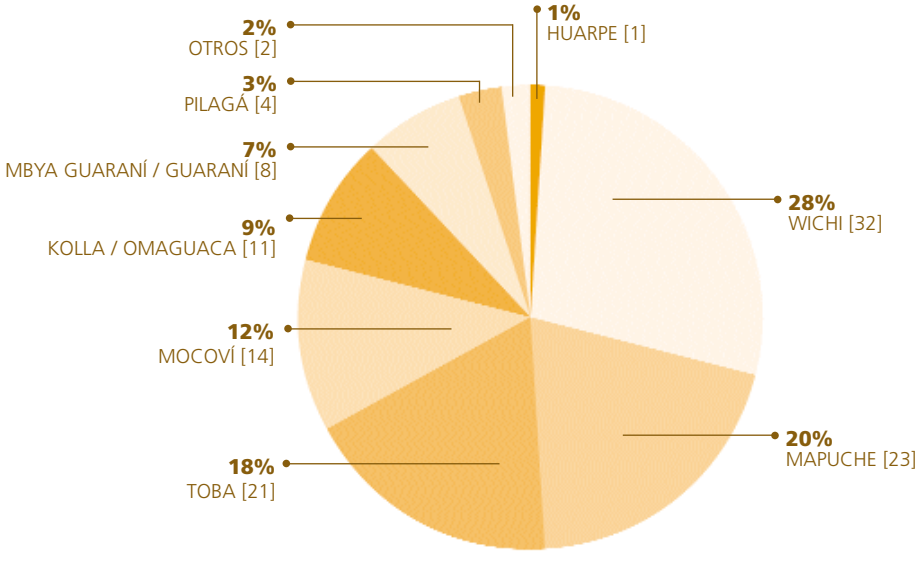
Fuente: Relevamiento Anual de Establecimientos Educativos. Año 1999. MECyT.

La tabla precedente se presenta con el fin de realizar una comparación entre la distribución por ámbito de las experiencias presentadas y del total de escuelas y matrícula de educación común del país:

La relación resulta muy significativa si tenemos en cuenta que en el ámbito urbano se concentran alrededor del 89% de la matrícula total y el 64% de los establecimientos educativos de educación común de todo el país.

No obstante, el hecho de que el 44% de las experiencias se desarrollen en zonas urbanas es también significativo, fundamentalmente si tenemos en cuenta que la cuestión indígena ha tendido a identificarse generalmente como un "tema" de las zonas rurales. Es posible que estas representaciones hayan incidido en que sólo en los últimos años, las escuelas de las zonas urbanas se plantearan la necesidad de trabajar en torno al tema. La importancia de estas iniciativas se advierte si tenemos en cuenta que, según el último censo, en la zona centro del país (la de más alta concentración de población urbana) se encuentra más del 50% de hogares que dicen tener integrantes pertenecientes o descendientes de grupos indígenas.

PUEBLOS INDÍGENAS INVOLUCRADOS EN LAS EXPERIENCIAS



Es el pueblo Wichi el que aparece más representado entre las experiencias. Le siguen en orden cuantitativo, los pueblos Mapuche y Toba. En menor proporción, hemos recibido relatos de instituciones que trabajan con los Pueblos Mocoví, Kolla, Mbya Guaraní, y Pilagá.

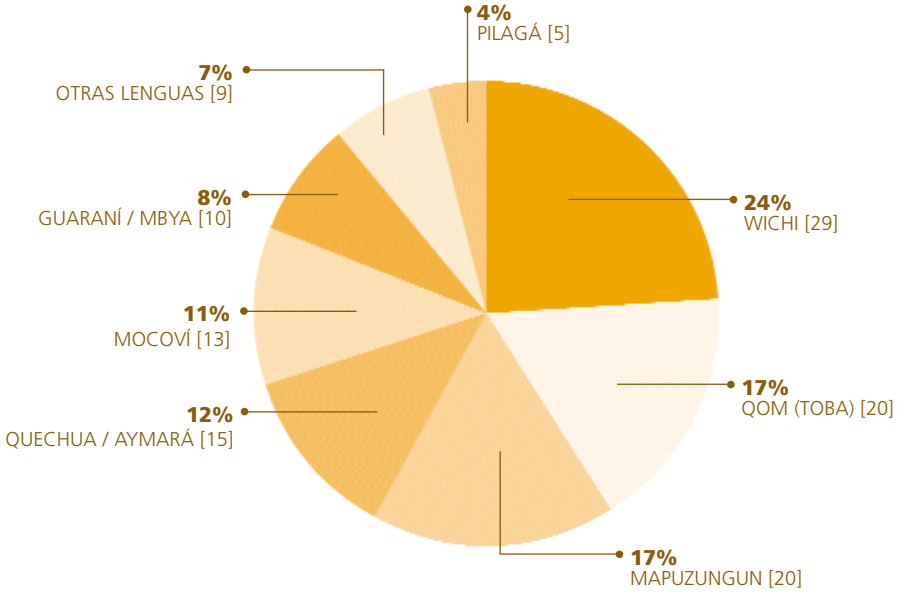
Por otra parte, se registraron ocho experiencias que no hicieron referencia directa a uno o varios pueblos indígenas, algunas de las cuales se refieren al país de origen o a la región geográfica de procedencia. Otras mencionan la coexistencia de criollos con otros pueblos indígenas. Como ejemplos podemos citar:

"… chilenos, del norte y centro del país."

"Población de países limítrofes: bolivianos, paraguayos y peruanos."

" Mapuche, tehuelche y criollos. "

LENGUAS INDÍGENAS IMPLICADAS EN LAS EXPERIENCIAS



Puede decirse que existe una diversidad significativa de lenguas entre las experiencias. Las lenguas que se presentan con mayor frecuencia son: el wichi, el toba y el mapuzungun.

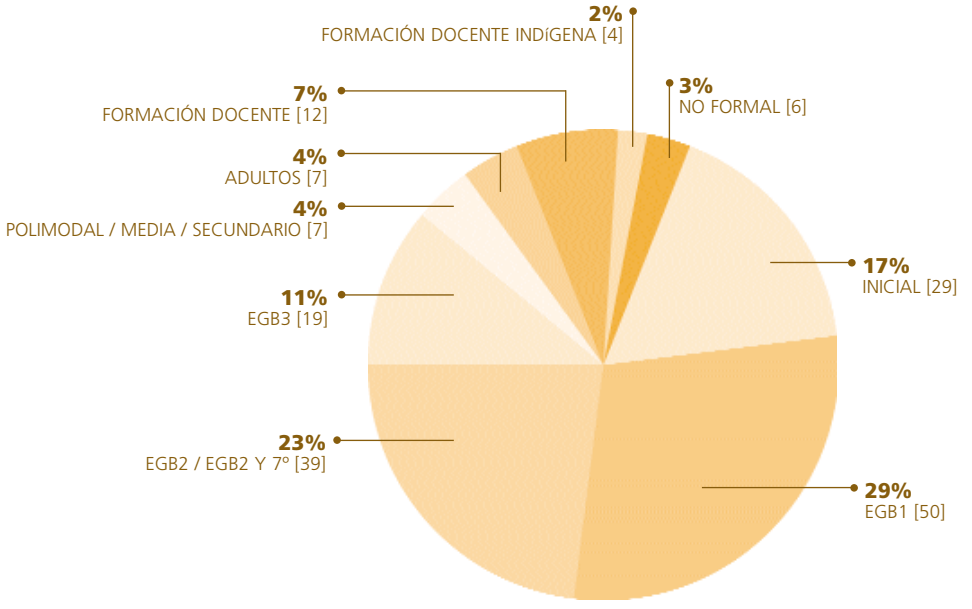
En menor medida, aparecen el "quechua / aymara", "mocoví", "guaraní / mbya", "pilagá", "huarpe", "chorote", "chulupí". Estas últimas tres están agrupadas bajo la categoría "otras lenguas" (donde también se incluye el "italiano", el "portuñol", el "portugués" y el "alemán", el "polaco", aunque obviamente no se trata de lenguas indígenas).

[3] Se incluyeron dentro de esta categoría menciones como: "castellano regional de provincias", "castellano dialectal", "Variedades del español", "heterogeneidad de variedades del castellano".

En el gráfico no hemos incluido el castellano o sus variedades[3], que aparece reiteradamente mencionado como una lengua de referencia (77% de los casos).

Por último, en 8 experiencias no se hace mención de las lenguas que se encuentran implicadas.

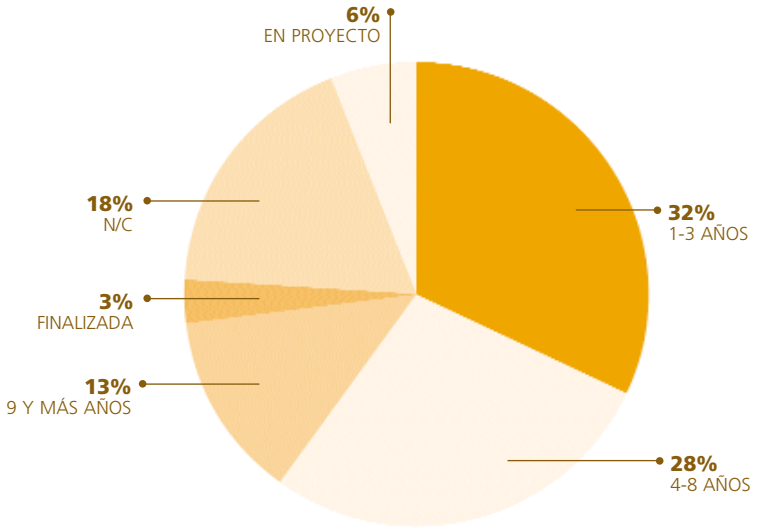
MODALIDADES, NIVELES Y CICLOS EDUCATIVOS IMPLICADOS EN LAS EXPERIENCIAS



Si se atiende a la modalidad, los niveles y ciclos en el marco de los cuales estas experiencias se desarrollan, vemos que hay una importante representación del nivel inicial y de los primeros dos ciclos de la EGB.

La escasa representatividad que tienen las experiencias en EGB 3 y sobre todo en Polimodal, estaría señalando la discontinuidad entre estos ciclos y los anteriores. Esta discontinuidad sin duda debe estar vinculada a la alta deserción de la población aborigen en los ciclos superiores. Sin embargo es posible que se deban considerar también otro tipo de factores, como el supuesto (que creemos debe revisarse) de que el bilingüismo y la interculturalidad son cuestiones que se "agotan" en los primeros años, y que no es necesario seguir trabajando en torno a los mismos una vez finalizada la alfabetización inicial. Creemos por ello que resulta especialmente necesario revisar estas nociones y trabajar en los niveles superiores de la EGB, en el Polimodal y la Formación docente.

ANTIGÜEDAD DE LAS EXPERIENCIAS



El tiempo de desarrollo es muy variado entre las distintas experiencias presentadas. Mientras en algunos casos la experiencia aún se encuentra en sus inicios (al momento de su presentación), o incluso lo que se presenta es un proyecto sin dar cuenta de avances en las acciones (experiencias a las que calificamos "en proyecto"), hay otras que ya llevan varios años de aplicación, alcanzando algunas alrededor de dos décadas de antigüedad.

En promedio las experiencias han iniciado sus proyectos cuatro años y medio atrás. Las más recientes, de entre 1 y 3 años de antigüedad, son las que mayor proporción concentran en la distribución general, seguidas por aquellas con una antigüedad de entre 4 y 8 años.

Cabe señalar que 19 relatos no hicieron mención al tiempo que lleva la implementación de la experiencia.

Los problemas reiterados en las experiencias y las prioridades para seguir avanzando

En este punto haremos una muy breve mención de las cuestiones problemáticas registradas en forma recurrente en las experiencias. La fundamentación y el detalle ampliado de estos comentarios figuran en los textos de análisis que se adjuntan.

En el relato de las experiencias se expresan reiteradamente las dificultades para encontrar **estrategias pedagógicas adecuadas para el abordaje**

de la interculturalidad en la escuela. Mientras en algunos casos, los docentes asocian estas dificultades a supuestas características de los indígenas, otros reflexionan críticamente sobre la falta de adecuación de las prioridades del sistema educativo, de la propuesta de la escuela y de su formación inicial para trabajar con población socioculturalmente diversa.

En el intento de construir una **pedagogía adecuada a las particularidades de cada contexto** hay dos aspectos que se presentan como centrales: la **capacitación docente** (explicitada como una de las demandas más reiteradas) y el trabajo con **material didáctico** adecuado.

En cuanto a la capacitación, se recuperan espacios de cooperación horizontal, de formación, pasantías y encuentros, pero en general se transmite la idea de que cuesta mantener y multiplicar estos espacios.

En lo que respecta al material didáctico, el mismo se limita casi totalmente al producido para la enseñanza inicial de la escritura en lengua aborigen o del castellano en contextos de bi o multilingüismo. Se registran muy pocas experiencias donde se haya avanzado en la confección de material didáctico para otras áreas curriculares o para ciclos superiores.

Otro aspecto problemático se vincula a la **falta de un cuerpo normativo claro** sobre la forma de implementar proyectos de educación intercultural y bilingüe. Los docentes expresan reiteradamente que el desarrollo de las experiencias depende de la "voluntad" de los actores involucrados, que en algunos casos su profundización y continuidad se ve limitada por la actitud resistente de colegas y autoridades. En este punto es necesario hacer un reparo: en muchos casos la normativa existe y **lo que falta es difundirla, conocerla y, fundamentalmente, aplicarla.** En este punto es imprescindible el apoyo e involucramiento de los distintos niveles del sistema.

Otra cuestión problemática es la de la **relación con las familias y el grado de protagonismo de las comunidades**. Distintas experiencias avanzan en la búsqueda de estrategias con vistas a "acercar" las familias y la escuela. Es importante partir de una visión amplia de la participación, donde la misma no se plantee como la respuesta a un proyecto unidireccional de la escuela.

La lectura de las experiencias da cuenta de un aspecto donde resulta imprescindible avanzar: **el replanteo de imágenes y actitudes**. Es necesario reconocer el desconocimiento general dentro del sistema educativo de las formas culturales y en particular de las formas de enseñar y aprender en los grupos indígenas. Se debe por ello trabajar en la resignificación de la imagen del aborigen a partir de un conocimiento profundo de su historia y su cultura. La tarea que se

plantea, nada sencilla por cierto, es crear las condiciones dentro del sistema educativo para construir el camino hacia ese conocimiento.

Por otra parte, y en lo que hace a la proyección de las experiencias, es imprescindible tanto dar continuidad, mejorar, ampliar y difundir las experiencias ya en curso para los primeros años, como elaborar propuestas para los ciclos superiores. Asimismo es importante no limitar las adecuaciones de la propuesta escolar en estos contextos a la búsqueda de estrategias para la enseñanza de la lengua. Muchas otras particularidades socioculturales de estos pueblos (además de la lengua) deben ser considerados por la escuela.

En definitiva, tanto para la definición de la Educación Intercultural y Bilingüe como una política de Estado, como para el diseño de las acciones concretas y puntuales, se debe considerar que la dimensión intercultural debe interpelar al sistema en su conjunto (y este es otro aspecto de la "proyección" de las experiencias) para adecuar las propuestas escolares a la heterogénea población de nuestro país. En este proceso, los importantes avances y también la reflexión sobre los obstáculos que se presentan en las escuelas con población aborigen tienen mucho que aportar. Se invita por ello a la lectura del relato de las experiencias desarrolladas.

Nota aclaratoria para la lectura de las experiencias

Las opiniones vertidas en las experiencias corresponden a los autores de las mismas.

Asimismo las evaluaciones de las experiencias (con las que en general concluyen los relatos reproducidos) vuelcan las reflexiones de los autores sobre los alcances y límites de las acciones desarrolladas.

experiencias seleccionadas

región

NOA

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

RESCATANDO MAÑAS, RELATOS Y CUENTOS DE LA ZONA

PROVINCIA: ***Jujuy***
DEPARTAMENTO: ***Tilcara***
LOCALIDAD: ***Maimará***
INSTITUCIÓN: ***Ernesto Eudoro Padilla Nº 13***
AUTOR/ES: ***Elvira Delia Chorolque***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***descendientes de aborígenes (collas en su gran mayoría)***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***540***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***535***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***25***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***0***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***criolla - castellano con marcas del quechua y del aymara.***

Presentación de la experiencia
Consideraciones generales

La actividad agrícola es la principal actividad económica, llevada adelante por pequeños productores frutihortícolas.

La actividad ganadera es secundaria; se crian ovejas en pequeña escala.

La actividad comercial se desarrolla como actividad de consumo y abastecimiento permanente.

Las familias de los alumnos usan, predominantemente, en la práctica comunicativa la lengua criolla o regional en forma oral. Es muy común escuchar estas expresiones por ejemplo: *"Ya mi voy pa´mi casa"*, *"Te has pasao jugando todito el día"*.

Los alumnos usan esa misma lengua materna que internalizaron durante los primeros cinco años en el ámbito familiar y en todas las situaciones comunicativas espontáneas, inclusive en la escuela hasta los diez años, sobre todo en los recreos y en las horas especiales: Actividades Prácticas, Dibujo y Educación Física. Los alumnos de mayor edad usan la variedad dialectal con menos libertad en la escuela. En la radio FM, es notable como los jóvenes tratan de imitar a periodistas de otros lugares.

La lengua que aprenden primero los chicos, además de la de los padres, es la que ofrece la radio y la televisión. La lengua estándar la aprenden sobre todo en la escuela.

El aprendizaje escolar de una lengua se introduce desde el nivel secundario (Inglés ó francés).

Las personas que entienden la variedad dialectal y que no la hablan son los maestros en la escuela.

No hay personas que no entiendan el castellano. Una persona sabe leer y escribir en el idioma Queshwa, porque es estudiante permanente de los Talleres Libres dependiente de Educación no Formal. El resto de alumnos que concurre a estos talleres no perseveran. Los materiales escritos más leídos son las cartillas elaboradas en la Institución Jujuy Manta.

Creo importante considerar brevemente experiencias significativas que fueron desarrolladas en otros momentos. Dichas experiencias partieron desde lo Intercultural y desde la valoración de la propia cultura.

A partir del trabajo con el libro de la "Quebrada de Humahuaca; más de 10000 años de historia" la primera experiencia se llevó a cabo en el año 1997 en Purmamarca (Quebrada de Humahuaca) con niños de 4º "A" y "B", quienes eligieron en forma consensuada investigar sobre la historia del pueblo para volcar toda la información en una cartilla; además, incorporamos recetas y comidas regionales, etc. Recuerdo que la otra parte de la propuesta fue la inauguración de un Museo; para ello recopilaron objetos de cerámica, de madera, tejidos de los padres, abuelos y bisabuelos; lo que dió lugar a la valoración de la antigüedad de los mismos.

La segunda experiencia escolar con Secadores Solares, se llevó a cabo en los años 1996 y 1997 en la Escuela de La Banda (Dpto. de Tilcara). Está relatada en el libro "Vivir en la Quebrada de Humahuaca". Dicha propuesta consistió en el secado de verduras y frutas que entusiasmó a los chicos y a los padres abriendo un camino a una serie de aprendizajes muy importantes. Posibilitó la valoración de los recursos que tenían a mano: la agricultura (actividad económica principal), el sol para el secado de verduras y frutas, y un secador solar en desuso con el que contaba la escuela.

Rescatando mañas, saberes, relatos y cuentos de la zona (maimara)

La tercera experiencia en desarrollo será narrada con mayor detalle. En este momento me encuentro trabajando con niños de 2do y 3er ciclo (4º a 7º año) en el área Lengua, turno tarde. Esta vez mi propósito es que los chicos conozcan y manejen la Lengua Estandar sin desmerecer la propia variedad lingüística. En esta zona como en gran parte de la Quebrada de Humahuaca predomina la Lengua criolla oral, más que la escrita.

La mayoría de los habitantes del pueblo son Collas o mejor dicho somos Collas casi todos los que habitamos la Quebrada de Humahuaca. Últimamente es notable la llegada de gente de Bolivia en búsqueda de trabajo.

Los niños de 4º y 5º grado son más libres y espontáneos al hablar. A diferencia de los más grandes que se cuidan más en la expresión oral, algunos se muestran más prejuiciosos que otros.

Narración de la experiencia

La experiencia surge por las permanentes preocupaciones y quejas que tenemos los docentes sobre las dificultades en la escritura, en la comprensión y falta de hábito de lectura; por ejemplo decimos: "El chico, no habla o habla mal, no escribe o escribe mal y otras desvalorizaciones y calificativos que les adjudicamos, quizás sin tener en cuenta la identidad lingüística de la zona con su forma propia y rica de comunicación. Ante el replanteo y el esfuerzo de visualizar esta traba o visión equivocada me propuse revisar mi actitud en la práctica áulica con la ayuda del Equipo 'Elaboremos una escuela para todos' que permanentemente plantea reflexiones sobre identidad y los valores de nuestra cultura, como punto de partida para luego analizar otras culturas y conocer lo lejano".

Objetivos Generales de la experiencia

- Valorar la Lengua Materna como base para la posterior apropiación de la lengua estandar.
- Desarrollar habilidades de expresión oral narrando cuentos de la zona.
- Manifestar cierta autonomía en la expresión oral en diversas situaciones comunicativas según la intencionalidad y el contexto.
- Conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno.

Objetivos Específicos

- Detectar el desarrollo de la Lengua Oral mediante conversaciones espontáneas y pautadas.
- Explorar capacidades de escritura de textos sencillos.
- Detectar el grado de valoración de la lengua criolla o regional.
- Relatar saberes y mañas que se han dado en la vida hasta ahora en forma oral.
- Reflexionar sobre la existencia de marcas de la expresión oral.
- Producir diferentes textos: carta familiar, recetas utilizando las propias mañas, aplicando códigos de la escritura.
- Reconocer características o códigos de la Lengua Oral en situaciones comunicativas espontáneas, en relatos.

Desarrollo descriptivo de propuestas de trabajo en 4º año

Primera etapa – Capítulo "Darse maña"

- Conversaciones libres sobre los carnavales maimareños y las comidas propias de la época. Como era la maestra nueva para ellos y no me tenían demasiada confianza, noté que participaban más algunos alumnos, otros no tanto y la gran mayoría permanecía en silencio en clase y en el recreo se soltaban mucho, sobretodo entre compañeros. De todos modos surgieron las identificaciones de tal o cual comparsa, relataban los recorridos de las mismas por el pueblo y las comidas tradicionales de la época (choclo con queso, papa con queso, humitas, asado de cordero con papas criollas). Si tengo que caracterizar el lenguaje espontáneo debo manifestar que algunos se expresaban cuidándose de "no hablar mal", otros se mostraban libres y la mayoría no hablaba por falta de confianza, o tal vez, temor a expresarse mal.
- Exploración del libro: "Los Caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca". Los chicos al verlos y explorarlos los reconocieron y manifestaron conocerlos por los hermanos mayores. Recuerdo que Vanesa Cruz empezó a cantar varias coplas del libro con total naturalidad. Otros contaban partes importantes e impactantes de varios cuentos.
- Escucha del relato "Darse maña" del cassette: "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca". Luego de recrear el relato, que lo disfrutaron mucho, relacionaron inmediatamente con sus vivencias, por cierto muy diversas. Comenzaron a contar en forma espontánea cómo sus padres lograron sus viviendas.
- No hubo necesidad de volver a escuchar el cassette (el lenguaje de Eleuteria en el relato tiene fuertes marcas orales). Diría que se concentraron en la experiencia de vida de doña Eleuteria y no en el lenguaje; tampoco tuvieron trabas con el modo de hablar de la señora porque es el propio modo de expresarse.

- Momento de intervención del docente: ¿Todo se logrará con plata o hay logros que no requieren necesariamente del dinero? Algunos manifestaron que es necesario el dinero, otros lo contrario. En ese momento hace notar su presencia Daniel Viveros, sentándose en el pupitre relatando una maña propia, en forma secuenciada y completa.
  Todos sus compañeros escucharon y respetaron el modo de expresión de Daniel, que tiene muchas marcas orales. Ese momento de clima de escucha fue muy importante, movilizador y digno de destacar.

Daniel es un niño repitente. Al principio lo veía como muy distante, desinteresado en todo, apático, ninguna propuesta lo contenía, esto lo llevaba a la distracción, a la indisciplina, etc.

Decisión de la escritura: Al terminar su relato se bajó de la mesa muy decididamente diciendo: *"Yo tengo muchas mañas más, yo voy a escribir"*. Al día siguiente, antes que tocara el timbre para entrar a clase, llega Daniel y me muestra su maña escrita en una hoja, la leímos juntos, yo veía en él las ganas que tenía de mostrar su escrito. Ese día no tenía que darle clase a su grado e insistió en el recreo para que viera su trabajo.

Esto decía el escrito de Daniel:

> *Cuando yo y mis amigos suvimos a punta corral y la jente abía yevado comida y nosotro no yevamo comida y yo y-dicho geno se pongamo a juntar leña para bender así tanvien comamos y desayunemos.*
>
> *Despué ayudamo aser su chosa y despué no dio plata y se fuimo a tomar una tasa de café y gasiosa y se fuimo a dormir al otro dia se fuimo andar en cabay fuimos a ayudar a la jente a traer su ecipaje para que se abrign porque asía mucho frío y quando bajamos a Tumbaya a vender arca para comprar cualquier cosa par comer por que teníamo amre y se venimo a maimará y después ydicho vamos a juntar lena para que nosotro se calentemo un pocito por que hase mucho frío y para que nos calentemo nuestra comida para que comamo caliente y se durmamo y al otro día se levantamo a juntar leña.*

- Relato de mañas que se hayan dado en la vida de los niños. Los chicos quisieron que les grabara esos relatos. Les agradó mucho la idea de registrar el trabajo con un grabador. Al transcurrir varios días exigían la escucha de los mismos y observaban varias cosas: algunos reconocían fácilmente su voz, otros no tanto, les causaba gracia, algunas veces se reían, les impactaba y disfrutaban de la variedad de relatos personales, particulares, ligados a la propia realidad (de trabajo, de supervivencia, de ayuda y colaboración con las tareas familiares, etc.).
- Reconocimiento de características de pronunciación propias de la zona. Ellos fueron identificando algunas expresiones de Eleuteria, también extrajeron expresiones de sus propias grabaciones. Realizamos en pizarrón y carpetas un paralelo (pronunciación oral quebradeña y Pronunciación escrita estándar). Ellos mismos notaban la presencia de

marcas de la oralidad en las expresiones vertidas en todos los relatos de las mañas. Esta actividad ayudó a tomar conciencia sobre las diferencias entre expresiones orales y expresiones escritas.

- Registro de las mañas relatadas y grabadas en forma escrita en varias versiones hasta llegar a la versión final.

  Todos escribieron sus mañas. Observé que hay cuatro o cinco niños que trasladan mucho los códigos orales en sus escritos. Con cada niño fuimos leyendo los trabajos y al encontrarse con las expresiones orales veíamos juntos cómo se escribía dicha expresión, también veíamos parte de la normativa ortográfica y puntual que se presentaban.
- Después de la primera revisión conjunta, ellos reescribían el mismo trabajo en una segunda versión. Este trabajo me resultó interesante y agotador a la vez.
- En las reflexiones que hacemos los docentes interesados en el abordaje de la lengua desde el respeto de lo propio, en reuniones mensuales, logré aclarar dudas sobre la corrección de la escritura de textos, lo más apropiado es abordar la adecuación de escritos en forma colectiva para el acostumbramiento a las modificaciones y mejoramiento de los textos. Creo que con respecto al pasaje de la oralidad a la escritura tengo algunas dudas y trabas a revisar y superar aún.
- Preparación de discursos y conversaciones, según pronunciaciones de otras regiones y lugares en forma grupal, tratando de imitar lo mejor posible. Esta actividad los llevó a averiguar en la casa, con los padres, entre compañeros, en la televisión, los diferentes modos de hablar de los porteños, los cordobeses, los bolivianos, los mejicanos y los españoles; según los cartelitos que le tocó a cada grupo. Disfrutaron muchísimo con el hecho de jugar a que son de otros lugares e imitar otros modos de pronunciar, aunque no todos se animaron, les daba vergüenza. En el grupo que debían imitar a los cordobeses fue notable la participación directa de la familia de Rafael Mora porque trajo carteles con información turística de esa provincia para cada uno de sus compañeros de grupo.
- Caracterización del modo de hablar de cada zona. Lograron ver las diferencias de los diferentes lugares entre una tonada y otra como formas propias y respetables al igual que lo es nuestro modo en nuestra zona.
- Utilización de la versión final de mañas para incluirlas en otro tipo de texto: La carta. Mediante este medio se comunicaron con niños de 4° grado de la Localidad de Purmamarca (ubicada hacia el sur a 20 km de Maimará) a quienes les escribieron sendas cartas contándoles sus mañas.
- Investigación de datos necesarios y formato de la carta.

  Envío de las cartas a la Escuela de Purmamarca. Les agradó bastante la idea y con ese fin escribieron relatando sus mañas con mucho empeño, teniendo en cuenta códigos de la escritura, la normativa, la adecuación, etc. Esperaban ansiosos la respuesta. Cuando llegó la respuesta leyeron con gran interés, de a dos porque eran la mitad. Algunos criticaban la letra, otros hacían observaciones con respecto al formato, otros se quejaban porque no entendían; encontraron mañas parecidas. Se alegraron notablemente al leer en algunas cartas la propuesta de realizar un encuentro para conocerse personalmente alguna vez. Esta idea quedó pendiente.

Segunda etapa - Capítulo "Duende o condenado"

- En un nuevo proyecto comenzamos a trabajar con cuentos, narraciones. Escuchamos el cuento: "Duende o Condenado". De antemano sabían lo que íbamos a escuchar. La disposición y el acomodamiento relajado eran notorios creando así el clima de escucha. Domingo y Sebastián dijeron que ya lo habían escuchado varias veces y les encantó volver a escucharlo y hacer el seguimiento con la ayuda del libro espontáneamente. Fue sorprendente cuando solicitaron volver a escuchar por tercera vez.
- Recreación y disfrute del cuento. Aquí debo decir que casi todos los chicos no pararon de contar otras versiones a la vez, yo no pude manejar los turnos de escucha, unos contaban más fuerte que los otros para hacerse escuchar. Por ejemplo Rocío, Cristina, Rafael, Mauro, Daniel lograban imponerse sobre los demás. De repente se contaban entre ellos cuentos, relatos sobre duendes formando grupos espontáneos con una riqueza expresiva impresionante.
- Caracterización del lenguaje del Señor que narra "Duende o Condenado". Identificaron expresiones propias de la parte oral por ejemplo: *"Le han empezao a faltar el respeto al hombre"*, *"taba tirao en el camino"*, *"Y el dovende no lo dejaba"* y las transformaron en expresiones propias de la escritura.

Todos coincidían en que los abuelos relatan los cuentos y que ellos lo saben por sus padres y abuelos. Así supieron que estos son los cuentos tradicionales.

Trabajamos en la presentación del formato y partes del cuento, el cambio del final del cuento por otra situación final diferente y dibujo del mismo, la lectura de otros cuentos, donde observaron diferentes formas de comienzo.

Actividades que quedaron suspendidas por falta de tiempo

1- Búsqueda de algún adulto o abuelo/la del pueblo que quiera venir a contar cuentos a la escuela.
2- Recurrencia a un medio escrito (Invitación o carta) para invitarlo al aula a contar cuentos y registrarlo con audio-cassette.
3- Dramatización de cuentos en forma grupal para mostrar al grado y/o a grados más bajos.

Actores involucrados

Los participantes directos son los chicos y, quien narró esta experiencia como docente del área. A la vez que nos fuimos conociendo cada vez más y construyendo relaciones, creando mayor confianza entre alumnos-docente se observa cada vez más intervenciones y participaciones de los mismos alumnos. Los actores del medio social que van participando de a poco son los padres mediante las narraciones y experiencias reales que transmiten a sus hijos. La Vice-directora observó una clase.

Evaluación de la experiencia

En el desarrollo de la experiencia valoro como muy satisfactorio el hecho que los chicos recobren o tengan confianza en trasladar el modo de hablar de la casa a la escuela, que cada vez se manifiesten con mayor libertad de expresión dejando atrás trabas y temor de hablar mal.

Por otro lado, el hecho de tener conciencia de cuántos saberes traen los chicos a la escuela que como docentes no sabemos valorar y aprovechar.

Otra satisfacción es la seguridad que este camino me va dando, por las respuestas movilizadoras de los chicos.

Los problemas que me fueron deteniendo en la experiencia son factores externos:

a) El trabajo por áreas -modalidad que tiene la escuela- me resultó dificultoso porque en casos de relatos, de escritura y reescritura requiere mayor tiempo de seguimiento; el cambio de área siempre corta el clima de trabajo.
b) La desarticulación de áreas e incomunicación entre docentes de las mismas.
c) El denigrante problema de falta de pago de nuestros magros sueldos en tiempo y forma y, como resultado de ello, los largos paros de semanas enteras que últimamente afectaron el trabajo.

Conclusiones

Considero positivo el hecho de que a partir del encuentro con un testimonio cercano de experiencia de vida, en la propia lengua oral, los chicos se movilizaron y se vieron reflejados y contenidos en propuestas donde pueden recuperar sus vivencias y su lengua, hablar, escucharse, escribir, leer y reflexionar sobre los hechos del lenguaje. También el replanteo constante de pensar el área Lengua más allá de un mero conjunto de signos, de pensarla como parte de la vida misma, que tiene que ver con lo afectivo y con la identidad.

Replicabilidad de la experiencia

Es posible que esta experiencia pueda llevarse a cabo en otras instituciones con algunas variantes seguramente, según los grupos, lugares, etc. La razón de esta replicabilidad es que en muchos lugares de nuestro país también existe diferencia entre la variedad lingüística de la oralidad y la lengua estándar que exige la escritura y la lectura y que, como en la Quebrada de Humahuaca, esa variedad de la oralidad es poco valorada en la escuela. Otros niños, seguramente, se beneficiarían si los maestros enseñamos a partir de su realidad, sus saberes, su modo de expresión, en definitiva su cultura.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CONOCIENDO LA HISTORIA DE MI PUEBLO HERMANADOS POR UNA MISMA CULTURA

PROVINCIA: ***Jujuy***
DEPARTAMENTO: ***Humahuaca***
LOCALIDAD: ***Tres Cruces***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 90 "Capitán de los Andes"***
AUTOR/ES: ***Inés Yolanda Apaza***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Colla***
NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DE LA INSTITUCIÓN: ***127***
NÚMERO DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***125 (alumnos nativos)***

Presentación de la experiencia

Caracterización socioeconómica

La ganadería es la principal actividad económica de la zona en la que se ubica la institución (ganado lanar en pequeña escala: ovejas, cabras y llamas)

Se desarrolla también actividad extractiva (minera). La mina, de la que se extrae cinc y plomo, se encuentra en El Aguilar a 60 km aproximadamente.

La mayoría de los padres son desempleados debido a que hace unos 10 años se produjo el cierre de una parte de la empresa "Compañía Minera Aguilar".

Es una población de escasos recursos. La mayor parte de la población vive de los planes Trabajar.

Caracterización sociolingüística

Más del 90% de la población de la escuela pertenece a la etnia colla.

La escuela atiende a chicos que se expresan en la variedad regional del español propia de Quebrada y Puna de Jujuy.

Los alumnos aprenden desde la familia la variedad del español que se usa en la región y que tiene muchas marcas de las lenguas aborígenes que se hablaron en la zona antiguamente (quechua, aymara y otras que desaparecieron). En la escuela, los alumnos tratan de aprender la lengua estándar.

En esta comunidad nadie habla una lengua aborigen, la inmensa mayoría emplea una variedad regional del castellano.

Esquema para la narración de la experiencia

"Hermanados por una misma cultura" - Años 97-99.

"Conociendo la historia de mi pueblo" - Años 2000-01.

Ambas en Tres Cruces-Humahuaca-Jujuy.

Descripción general

La escuela primaria N° 90 "Capitán de los Andes" se encuentra ubicada en la localidad de Tres Cruces, departamento de Humahuaca. Hacia el norte se extiende la Puna jujeña y hacia el sur la Quebrada de Humahuaca. Es decir, geográficamente se sitúa entre la región Puna y Quebrada.

La primera experiencia, "Hermanados por una misma cultura", se realizó en el primer ciclo: desde 1° hasta 3er año de EGB1, con alumnos de 6 a 9 años de edad aproximadamente. Actualmente estos chicos se encuentran en 5° año de EGB 2. La segunda, "Conociendo la historia de mi pueblo", se lleva a cabo con 68 alumnos. Las edades oscilan entre los 9 y 14 años. Estos alumnos se encuentran en 4°, 5° 6° y 7° año de EGB.

Narración de la experiencia

La experiencia se inicia debido a la problemática del fracaso escolar en el primer ciclo (1°, 2° y 3er año) y resultados de evaluación de diagnóstico que se realizaba cuando el alumno promocionaba al segundo ciclo, específicamente al 4° año de EGB 2. En ese momento del proceso los colegas del área lengua manifestaban que los alumnos no tenían base en cuanto a lectura y escritura y por ende algunos niños deberían repetir el año. Se consideró que buena parte de este fracaso se debía a que los docentes no teníamos en cuenta la lengua materna regional para que el niño/a pueda expresar lo que piensa y siente. Es decir, consideramos que debíamos tener en cuenta su identidad y no desvalorizarlo como ser humano.

Esta experiencia se aplicó desde año 1997 como consecuencia de un curso que dictaba la Red Federal y que se denominó: "Escribir en Quebrada y Puna".

La experiencia se inició con el objetivo de utilizar libremente el lenguaje cotidiano partiendo desde la oralidad para llegar a una adecuada expresión escrita. En este momento nos proponemos

reflexionar acerca del valor cultural de nuestro pueblo tomando como eje nuestra lengua materna, expresión de las manifestaciones literarias orales, de la tradición popular y de la memoria colectiva. También nos proponemos procesar textos escogiendo una variedad lingüística pertinente teniendo en cuenta que dichos textos estarán destinados a fomentar el turismo en el lugar (folletos, afiches, informes).

Reflexionando sobre la diversidad cultural que uno atiende en las instituciones escolares nos enfrentamos con un interesante reto. (Hablamos de diversidad con relación a la cultura homogénea, de tipo urbano, que hemos transmitido por años y que muy poco tiene que ver con los niños que asisten a nuestras escuelas). Enseñar atendiendo a la diversidad no abarca sólo lo pedagógico sino que está íntimamente relacionado con nuestras raíces, vivencias, costumbres y sentimientos. Es por ello que como docentes y padres de familia, como primeros educadores, debemos brindar el ambiente adecuado, trabajando en forma conjunta con objetivos claros y en común para que los chicos se superen, realicen progresos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin perder sus vivencias y que de esta manera puedan enfrentar los problemas que nos rodean.

"Hermanados por una misma cultura"
Actividades desarrolladas en la experiencia

En primer año (1997), partiendo de la lengua materna regional se dio, en primer lugar, mucha importancia a la oralidad proponiendo situaciones en las que los chicos se pudieran expresar libremente. Para fortalecer el interés por la escritura y la lectura a partir de escritos significativos en su entorno, relacionados con saberes de su comunidad, se realizó un libro viajero que los niños llevaban a sus hogares. En él las familias escribían qué hacían, cómo estaban constituidas, su comida favorita, etc. Incluso algunos pegaban fotos familiares. Cuando el libro regresaba a la escuela se leía en clase y luego era expuesto en el friso de la galería que posee la institución. Esta experiencia finalizó con un texto instructivo elaborado entre todos los alumnos, conteniendo la receta del pan casero que había sido escrita en el mencionado libro viajero. La receta se llevó a cabo: mientras un grupo de alumnos daba lectura al texto, otros elaboraron el pan que luego compartieron con sus familias. Esta experiencia, que incluyó también otras estrategias, facilitó el proceso de lecto escritura. Cabe aclarar que algunos de los niños eran hijos de padres analfabetos y que éstos pedían ayuda a vecinos o personas allegadas que sabían leer y escribir, a los que le dictaban lo que querían contar en el libro. En otros casos, los mismos chicos, escribían como podían lo que sus padres dictaban y luego leían en la escuela esos escritos que eran transcriptos por la docente para que fueran legibles al conjunto de los alumnos de la escuela.

En segundo año, continuando la experiencia, (1998) se elaboró un libro que contenía recetas. Cada día un alumno distinto llevaba el libro a su hogar y conjuntamente con su familia elaboraban una comida, que el niño debía registrar con el formato receta en el mencionado libro. En clase se leía el nuevo texto, se realizaban las correcciones necesarias y luego el libro se exponía en el friso de la escuela. Los alumnos de otros grados se acercaban a leerlo. Todo el año se trabajó específicamente con textos instructivos. En el mes de noviembre, finalizado el proyecto, los alumnos, después de leer nuevamente todas las recetas, seleccionaron para realizar en la escuela la del arrollado dulce. Por grupo, elaboraron arrollados dulces siguiendo la receta que

era leída por otros compañeros e invitaron a sus familias a tomar el té. Asistieron todas las familias -padres y hermanos -. Durante el té los chicos leyeron la receta, explicaron cómo la habían desarrollado y convidaron el arrollado. Del mismo modo que en el año anterior, esta actividad favoreció el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Cuando estos chicos se encontraban cursando el tercer año de EGB 1 (1999) fui invitada como docente a participar del curso y puesta en aula del libro "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca". Traté de seguir orientando el aprendizaje de los alumnos desde el criterio que proponía partir de su lengua materna regional, valorarla y respetar siempre la diversidad lingüística de todos los hablantes. La experiencia desarrollada a lo largo del primer ciclo, a partir de la lengua regional de los alumnos y haciendo hincapié en la oralidad, confluye en la escuela como un aprendizaje significativo y despierta el interés por la lectoescritura que se vuelve útil, capaz de beneficiar a todos. Para ello, como docentes, no debemos ignorar la diversidad lingüística, sino tomarla en forma natural para trabajar con esta realidad que hace a la comunicación diaria de toda la comunidad. A la vez, siguiendo este camino nos enriquecemos con los saberes que posee cada niño, su familia y su comunidad.

En cuarto año trabajaron distintos capítulos del libro "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca", cantaron y grabaron coplas, escribieron recetas de remedios caseros, y reflexionaron sobre su lengua. Estos chicos se encuentran en 5º año de EGB. La experiencia continúa. Actualmente se encuentran abocados a escribir cuentos de la zona con las normas del código escrito. El grupo de alumnos se destaca por la libertad que manifiesta para expresarse tanto en forma oral como escrita, han formado su propia biblioteca del grado y muestran gran interés por distintos textos, especialmente los relacionados con ciencias naturales.

Proyecto "Conociendo la historia de mi pueblo"

En el presente año (2001) trabajo en el área lengua con alumnos de 4º, 5º, 6º y 7º año.

Estos alumnos participaron a comienzos de este ciclo lectivo de un proyecto común interareal. Se tomó como eje de Ciencias Sociales "El Nacimiento del Río Grande". Se realizaron varias excursiones a los diferentes lugares que se suponían eran el punto clave del nacimiento del mencionado río. Se recorrieron estos lugares, a veces caminando, otras en vehículo acompañados por vecinos conocedores de la zona. A partir de ahí en el área lengua se realizaron los siguientes tipos de textos:

- 4º año trabajó afiches,
- 5º redactó propagandas,
- 6º año redactó y confeccionó folletos,
- 7º año elaboró un informe.

6º y 7º años tuvieron que volver a los lugares visitados, porque se propusieron realizar entrevistas y grabaciones a los pobladores (testimonios orales). A partir de estos testimonios se abrieron distintos temas: Capilla Vieja; El Manantial; El Ciénego; El Huancarcito y El Nacimiento del Río

Grande, del Río Tres Cruces y la Laguna. Los alumnos se distribuyeron estos temas por grupos. En clase desgrabaron los testimonios recogidos y con los datos aportados por los informantes y otros obtenidos en bibliografía y mapas elaboraron sus informes.

Los textos elaborados por los distintos grados fueron entregados a la Comisión Municipal que se comprometió en considerarlos para el proyecto de turismo local.

Secuencia de actividades

Búsqueda del disparador.

Exploración del lugar. Participaron los cuatro grados con los maestros de las cuatro áreas. Los alumnos llevaron consignas elaboradas, conjuntamente con sus maestros, en cada una de esas áreas.

En el área lengua, después de esta primera exploración, los alumnos definen nuevos temas.

Se realiza una nueva visita al lugar y se toman los testimonios orales (grabación a una abuela de 82 años y a su hijo). De estos testimonios surgen otros temas relacionados con el lugar, que interesan a los alumnos.

Para satisfacer estas inquietudes y porque aún no estaba resuelta la duda respecto a dónde se encontraba el nacimiento del Río Grande, se organiza una tercera salida con los alumnos de 6º y 7º año. Entonces se definen los temas.

Se conforman cuatro grupos y se sortean los temas.

Cada grupo decide buscar nuevos testimonios y preparan en grupo las preguntas que realizaran durante la entrevista.

Grabación de los nuevos informantes (municipales, vecinos, etc.)

Desgrabación. Respeto por la lengua criolla. Transcripción de la oralidad con pocas normas de escritura.

Tipos de textos. Cada grado recibe información sobre el tipo de texto que se ha propuesto realizar. Se observan y analizan modelos de este tipo de texto.

Redacción del primer borrador.

Revisión del primer borrador. Reflexión sobre normas de escritura. Aparecen temas de gramática y ortografía.

Nuevos borradores hasta llegar al texto final.

Los contenidos de lengua que se trabajaron durante este proceso son los siguientes: Tipo de texto, sustantivos, adjetivos, párrafo, oración, reglas ortográficas, elementos de la comunicación, características de la oralidad y la escritura.

Lo interesante de esta experiencia es que para llegar al texto definitivo se realizaron varios borradores: a partir de la lengua oral, regional de los hablantes se llegó a un texto en lengua estándar. El docente cumplió un papel de mediador para que el alumno pueda reproducir las informaciones recabadas en su investigación, experimentando así un propio y rico proceso de aprendizaje.

Actores involucrados

Tipo y cantidad de miembros de la comunidad educativa participantes en la experiencia

En el proyecto "Hermanados por una misma cultura" participaron, la Supervisora Regional, el Director de la escuela, un docente del área especial que colaboró en la realización de la escenografía y se encargó de la filmación, los padres de los alumnos y de manera indirecta el equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos" del IFD 2 de Tilcara.

En el proyecto "Conociendo la historia de mi pueblo" participaron en la primera etapa los docentes de las distintas áreas y en la totalidad del proceso, el Director de la escuela, el Comisionado Municipal de Tres Cruces, distintos miembros de la comunidad entrevistados y/o guías de las exploraciones en terreno, los alumnos y sus padres e indirectamente el grupo de docentes que integra el Ateneo mensual del equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos".

Evaluación de la experiencia

Los alumnos experimentan un alto grado de confianza, entusiasmo y deseos de aprender lengua. Los pocos que ingresan al secundario no se sienten frustrados en el área y obtienen buenos resultados.

El docente experimenta satisfacción y tranquilidad personal sabiendo que aprender lengua es un proceso en el tiempo. En el proceso que lleva a cabo con sus alumnos hay apertura para los contenidos que necesita dar en el área y puede darlos sin atarse a aquellas planificaciones centradas en los "temas de lengua" y con escasa relación a la comunicación real (primero sustantivo, después adjetivo, después la redacción etc.).

Los padres aprueban la experiencia reconociendo que sus hijos manifiestan un verdadero gusto por la asignatura y que realizan avances significativos.

Replicabilidad de la experiencia

Esta experiencia puede ser replicada en la medida que haya docentes que valoran la cultura de los alumnos y padres de su escuela. Este es el punto de partida.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ROMPIENDO EL SILENCIO

PROVINCIA: ***Salta***
DEPARTAMENTO: ***Santa Victoria***
LOCALIDAD: ***Cuesta Azul***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 4529 "Fray Mamerto Esquiú"***
AUTOR/ES: ***M. del Valle Aylan, A. Linares de Cruz, F.A. Yugra***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Colla***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***78***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***76***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***3***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***0***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***castellano con vocablos quechuas***

Presentación de la experiencia

El problema que identificamos en esta experiencia, refiere a las particulares características del contexto geográfico y sociocultural y a las características de los sujetos, ya que son comunidades aisladas, de origen humahuaca y de otras etnias, que suelen agruparse dentro de la gran familia colla. De allí que la interacción pedagógico-didáctica (alumnos-contenido-docente), afronta problemáticas derivadas de la carencia de estímulos alfabetizadores y comunicativos en general, en situación de diversidad cultural.

Somos docentes rurales abrumados por diversos problemas que afectan nuestra tarea educativa, orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes, la retención escolar y las expectativas de progreso de los niños de Nazareno.

Entre todos los problemas que nuestra larga experiencia de trabajo en la zona, así como la investigación de nuestra práctica, nos ha permitido detectar, hemos priorizado este, por considerarlo particularmente grave y factible de superar desde el accionar pedagógico, si es que contamos con el apoyo de recursos tecnológicos. Pensamos que la falta de comunicación y de estímulos alfabetizadores es uno de los factores que perjudican el desenvolvimiento de los niños collas en nuestras escuelas.

Las pequeñas comunidades agro pastoriles dispersas entre los cerros del norte de Salta, conservan pautas culturales ancestrales: se habla un castellano poblado de arcaísmos y vocablos quechuas. La orografía que relegó al aislamiento y a la economía de subsistencia a sus pobladores, también preservó sus costumbres y forma de vida, aunque ya a fines del siglo pasado fueron incorporados a la industria azucarera y al trabajo en las minas.

La escuela llegó y se fue extendiendo por los cerros durante este siglo, con una misión socializadora fuertemente homogeneizante. Pero los objetivos de rendimiento y calidad de este programa educativo no se han logrado plenamente en esta zona, que continúa teniendo un gran desgranamiento y analfabetismo. De allí que en el enunciado del problema señalamos la diversidad cultural y la falta de comunicación, como factores de fracaso y consideramos que hasta ahora no han sido atendidos apropiadamente por el servicio educativo que se presta en esta región.

Narración de la experiencia

El proyecto que hemos denominado "Rompiendo el silencio" se puso en práctica a partir del año 2000, contando con la participación de los alumnos de los diferentes ciclos, los docentes y algunos ex alumnos.

En sus comienzos los programas eran grabados en casetes y luego compartidos con el resto del alumnado en recreos o en horario de salida de clases. Con posterioridad se pudo adquirir los equipos de transmisión y la torre para la antena; actualmente los programas radiales son preparados por los alumnos del 2º y 3º ciclos organizados en equipos con aportes de los alumnos de N I y primer ciclo; dichos programas se preparan en horario de extensión de jornada y fuera del horario de clase. La programación es cambiada periódicamente con el consenso de los alumnos y docentes: la temática de los mismos es comunicar saludos, mensajes a las diferentes familias de los rodeos, noticias locales, adivinanzas, cuentos y hay un espacio destinado a la reafirmación de la cultura andina con coplas, anécdotas, las fiestas, la música de la zona. Además los niños seleccionan la música y escriben los avisos publicitarios.

La gravedad del problema enunciado, la falta de comunicación oral y escrita en las comunidades, desfavorece las prácticas escolares en la zona de puna y valles andinos de nuestra provincia, y es uno de los aspectos que explica la escasa retención escolar, así como el analfabetismo de jóvenes y adultos. La escuela es insuficiente en su acción alfabetizadora y comunicadora porque en el medio no encuentra continuidad, entonces se interrumpe el proceso educativo dado el contexto diferente que viven los alumnos. Por ejemplo, muchos de ellos deben cuidar los rebaños de ovejas y cabras y permanecen en silencio y soledad gran parte del día; también cuando vuelven a sus hogares se tornan callados y tienden a olvidar lo aprendido. De allí que busquemos formas de comunicación a distancia, que nos permiten llegar a los niños que se van lejos pero que también promueva la creatividad de los alumnos que permanecen en la escuela. De allí que la implementación del proyecto "Rompiendo el silencio", que introduce la comunicación radial como innovación material para vencer el asilamiento y la falta de comunicaciones, será un aporte muy valioso para todos los pobladores y para vencer el fracaso de los niños, carentes de estimulación.

Creemos que de no implementarse esta estrategia innovadora estaríamos postergando a estos alumnos, ya que los dejaríamos fuera de los beneficios de la transformación educativa. En cambio, la implementación de una estrategia innovadora e integral sería un aporte sustancial, que contribuiría a la solución de muchos problemas educativos y sociales, con posibilidad de transferencia a otras regiones de la provincia.

Este proyecto fue presentado en una convocatoria de proyectos innovadores a partir de la iniciativa de los docentes de la escuela con el apoyo de la Prof. Ana de Anquín y María Laura.

Objetivos

Instalar un equipo de radio en la escuela para que los alumnos mejoren la expresión oral y escrita y que, a su vez, la comunidad disponga de un medio de comunicación que sea educativo, recreativo e informativo. Orientada también con ello, a revalorar la cultura milenaria del pueblo colla.

Actividades desarrolladas

La elaboración de guiones radiales se confeccionaron a través de la investigación, búsqueda de información en la misma comunidad en lo que respecta a:

- Fiesta patronal.
- Las fiestas más importantes: el carnaval, semana santa, día de las almas, otros.
- Costumbres de la comunidad.
- Comidas regionales.
- Rutinas permanentes: tareas laborales de la mujer y del hombre.
- La música de la zona.
- Las coplas.
- La forma de crianza de los niños del lugar.
- Los cuidados en las crías de animales.
- La siembra y la cosecha.
- La tradición oral.
- Redacción de noticias de la comunidad y avisos publicitarios.
- Confección de slogans.
- Uso funcional de la biblioteca.

Actores involucrados

Miembros e la comunidad educativa participantes en la experiencia (supervisión, docentes, alumnos).

- Docentes
- Alumnos
- Comunidad
- Las instituciones cuando mandan mensajes o información de interés general para transmitir por la radio.

Evaluación de la experiencia

Valoramos como satisfactorio en el desarrollo de la experiencia lo siguiente:

- La participación entusiasta y creciente de los niños de los diferentes grados.
- El uso funcional de la lectura y escritura en la realización de los programas radiales.
- La radio escolar respondió a las necesidades de la escuela, los pobladores, que con la audición construyeron nuevos conocimientos.
- En un contexto de aislamiento haber brindado un medio para la comunicación rompiendo el silencio del valle de Nazareno.
- El formar niños con mejores competencias comunicativas.
- El lugar que ocupa la revalorización de la cultura andina.

Por otra parte, los problemas que hemos debido enfrentar son los siguientes:

- A pesar de todas las gestiones realizadas durante dos años no hemos recibido respuesta alguna del CONFER.
- La falta de apoyo para la dimensión financiera de la radio (gastos de: mantenimiento de equipo, mejoramiento de los mismos, formación de una discoteca.
- El aislamiento. Necesitamos una radio banda corrida para que nos llegue más información.
- La falta de electricidad condiciona la participación de todos los niños en el proyecto (sólo 3 hs. diarias de transmisión por falta de energía).

Resultados positivos de esta experiencia

- Posibilitó a la escuela mejorar las prácticas pedagógicas. (esperado)
- Difundir la cultura colla. (esperado)
- Crear un acercamiento a la comunidad. (esperado)
- Partir de los conocimientos previos, costumbres y formas de vida logrando contextualizar aún más los aprendizajes. (esperado)
- Crear en la comunidad la necesidad de escribir para comunicarse a través de la radio. (inesperado)
- Estimula la creatividad de los niños.

Resultados Negativos

- La transmisión nocturna de la radio.
- Las limitaciones económicas no nos permiten crear una red de reporteros.
- Las gestiones ante el CONFER.

Replicabilidad de la experiencia

Consideramos que esta experiencia es replicable porque en las distintas instituciones hay necesidades de comunicación y de compartir información.

Las razones por las que esta experiencia debería replicarse son:

- Porque todas las personas tienen derecho a expresarse libremente, a defender su idioma y su cultura.
- La radio educativa y popular es la voz de los pueblos indígenas.
- Porque lo que importa más que los mensajes son sus consecuencias.
- Porque permite formar niños solidarios, compañeros y comprometidos con su medio y su gente.
- Porque los niños desarrollan naturalmente su creatividad.
- Porque es innovadora.
- Porque es un espacio de expresión.
- Porque ayuda a superar el aislamiento.

Condiciones de replicabilidad

Para llevar a cabo la réplica de esta experiencia debemos superar las siguientes situaciones, que en alguna medida ya han sido expuestas a saber: docentes abrumados por diferentes problemas que afectan la tarea educativa, orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes, la retención escolar, las expectativas de progreso de toda una comunidad, pueblos aislados, marginados, social y económicamente sometidos, pueblos sin voz, en silencio.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

UNA MIRADA A LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL AUXILIAR DOCENTE BILINGÜE

PROVINCIA: ***Salta***
DEPARTAMENTO: ***Rivadavia***
LOCALIDAD: ***Coronel Juan Sola***
INSTITUCIÓN: ***Profesorado para la enseñanza primaria con orientación regional–Instituto de Formación Docente Nº 6011***
LUGAR DONDE SE REALIZO LA EXPERIENCIA: ***Los Blancos – Comunidad Misión Wichí "LEWETES" (Lugar de la Gente)***
AUTOR/ES: ***Alejandro Rolando Aranda, Fernando Gregorio Ovando, M.E.MA.s y miembros de la comunidad educativa***
E-MAIL: ***ova65@uol.com.ar***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***40***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***39***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***18***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***4 (3 MEMAS y 1 Perito en Salud)***
TIPO DE GESTIÓN P / E: ***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO / RURAL: ***rural***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***wichí***

Introducción

La educación aborigen en el Chaco Salteño se encuadra predominantemente en un Modelo Castellanizador, entre otras, por las siguientes razones:

- Los contenidos no consideran la lengua y cultura de las comunidades aborígenes.
- Inexistencia de estrategias y recursos didácticos apropiados a los grupos étnicos.

Como consecuencia de ello se observa incomprensión de contenidos, autodesvalorización y dificultad para establecer vínculos reales de comunicación intercultural. También son evidentes los bajos índices de cobertura, repitencia y deserción escolar, especialmente en el primer ciclo de la EGB.

En el mejor de los casos se aprecian características de un Modelo de Transición, en tanto se recurre a la lengua materna pero sólo como "puente" para el aprendizaje de la lecto-escritura, que se lleva a cabo en español; algún material educativo es traducido a la lengua aborigen; se otorga cierto valor al Auxiliar Aborigen, aunque su rol no va más allá del de mero traductor debido en buena parte a su falta de preparación pedagógica.

A pesar de esta realidad adversa el Instituto Superior de Cnel. Juan Solá, a través de sucesivas Jornadas de Educación Aborigen, fue dando forma al proyecto de creación de la Carrera Auxiliar Docente Bilingüe (C.A.Do.B.). La misma, creada en Abril de 1995, constituyó un hito significativo en la historia de la educación de la provincia, particularmente en el devenir y lucha reivindicatoria de los pueblos aborígenes por concretar el derecho a una educación bilingüe e intercultural, esto es, a una formación personal y social a partir de un modelo en el que la identidad y las aspiraciones étnicas se vean reflejadas.

Participaron los dirigentes de la comunidad aborigen donde se desarrolló la experiencia, quiénes facilitaron en carácter de préstamo las instalaciones del Centro Comunitario "Wichí Lewetes" y colaboraron en la gestión de recursos para el comedor y otros servicios de bienestar estudiantil. En el plano académico participaron de las instancias de evaluación del plan de formación.

El modelo bilingüe e intercultural parte del respeto y la valoración de estos pueblos y tiende a producir alternativas de integración equitativa dentro del sistema educativo y de la sociedad; se caracteriza por considerar a las lenguas nativas como soporte del proceso educativo y a la interculturalidad en tanto relación armónica entre individuos y culturas; postula, además, el reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad.

Nuestra provincia es multiétnica, multilingüe y pluricultural y la educación tiene que asumir esta realidad descartando el modelo único aplicado hasta hoy, diversificándolo para atender a los contextos reales de niños, jóvenes y adultos y respetando los rasgos lingüísticos y socioculturales, pues no hay algo más injusto que brindar una educación igualitaria a comunidades diversas culturalmente.

El derecho a una educación en la propia lengua y cultura está reconocido en convenios internacionales sobre derechos humanos; en casi todas las constituciones latinoamericanas, particularmente en nuestra Constitución Nacional; en constituciones provinciales como la de Formosa, Chaco y, en breve, la de Salta. Se trata de un derecho que tiene por finalidad enseñar a convivir en una sociedad plural, orgullosa de sus raíces y respetuosa de los valores, conocimientos y creencias propias de los educandos pertenecientes a las culturas nativas.

La implementación de una propuesta desde el sistema formal gracias al rango constitucional debe comenzar por asumir la interculturalidad entendida como diálogo fecundo entre las culturas. El reto histórico consiste en buscar unidad en la diversidad y es por ello que urge la formulación de un currículo diversificado y adaptado a la diversidad.

Actualmente los lineamientos expresados en los Documentos Curriculares Oficiales para los diferentes niveles de la educación son categóricos.

Es indudable que el actual contexto de transformación educativa abre condiciones inéditas para la transición hacia la educación bilingüe e intercultural, no sólo por los términos legales tan favorables que se establecen para atender la diversidad, sino por el reconocimiento explícito de la necesidad de tomar en consideración las características lingüísticas y etno-culturales en el desarrollo del currículo, pero esto debe ir necesariamente acompañado de las decisiones de la política educativa del gobierno provincial. Se podrá argumentar que nuestro sistema educativo se encuentra en un proceso de transición y, por ende, los diseños en proceso de elaboración; pero si estas expresiones no se materializan ni se hallan consustanciadas con un espíritu realmente democratizador de la educación, lo expresado en nuestra legislación será una mera expresión de deseos o al decir de las autoridades naturales de los pueblos indígenas: "... el triste tañir de una campana de palo".

En el marco de estas ideas-fuerza, durante el transcurso de los tres años de duración de la carrera se procuró permanentemente recoger, incorporar y sistematizar peculiaridades que permitan el estudio y la profundización de la cultura de las etnias partiendo del aporte personal y la participación comunitaria.

Aspecto educativo

Históricamente hay deficiencias educativas que condicionan la realidad. En escuelas de contacto interétnico las expectativas de logro no llegan a los mínimos niveles requeridos; los educadores no manejan las lenguas maternas de las etnias aborígenes, por lo que los problemas de comunicación constituyen la causa principal de deserción escolar. Los docentes no logran comunicarse ni transmitir exitosamente su mensaje educativo, por lo que no hay relación entre el número de educadores y la mejora en el nivel educativo de la gente.

La provincia de Salta ha logrado avances mucho menores que otras como Formosa, Chaco o Neuquén en las que la educación intercultural bilingüe y los programas contextualizados para comunidades aborígenes existen a nivel intensivo.

En el Departamento Rivadavia, la Sub-Región Educativa III.a, el nivel de analfabetismo de los aborígenes sería del 59% -datos del Censo Aborigen/ MBS-. Si solamente se considera en la estimación la faja etaria mayor de 20 años, el analfabetismo llegaría al 95 % (datos de Atención Primaria de la Salud que estima en un 35 % la población aborigen en el área operativa 4 de Salud).

El contexto

Las condiciones socio-económicas del Departamento, lo colocan como el segundo más pobre del país, después de Ramón Lista de la Provincia de Formosa, que limita con el nuestro, es decir nuestra región es, sin lugar a dudas, la más pobre del país. Es uno de los Departamentos de más baja densidad poblacional de la provincia, con el agravante de tener el índice más alto de N.B.I.

Los campesinos criollos y comunidades aborígenes conviven en el Departamento Rivadavia, provincia de Salta, en la llanura chaqueña. Siete etnias aborígenes pueblan este espacio actualmente.

Las campañas de exterminio indígena del siglo pasado dejaron líneas de fortines habitadas por criollos. Posteriormente el ferrocarril, a principios del siglo XX extendió sus rieles para proveerse y proveer a los centros consumidores de quebracho colorado y también para el traslado de mano de obra barata destinada al rol que le fijó la división internacional del trabajo a la Argentina Agro exportadora, productora de algodón, azúcar, etc.

Primero fueron los aborígenes arriados a los ingenios; después, frente al deterioro ambiental producido por la deforestación, comenzaron a migrar los criollos para desempeñarse como changarines y empleadas domésticas. Hoy el petróleo sustituyó al tanino en importancia y se mantienen las relaciones comentadas entre los centros productores y consumidores de productos naturales. Las condiciones de vida de los aborígenes y criollos son cada vez más paupérrimas por tener que recorrer mayores distancias para la recolección de productos para su supervivencia.

La densidad de las poblaciones rurales es baja sufriendo el impacto de un avanzado proceso migratorio del campo a la ciudad. Pese a ello, es en el campo donde se encuentran los índices de NBI más altos del país.

Las posibilidades de subsistencia de los aborígenes están hoy disminuidas al acrecentarse el sedentarismo lo que, obviamente, produce un conflicto con su actividad de recolectores. La degradación de los recursos naturales han determinado una merma sustancial en la oferta del ambiente, que los pone en condiciones graves de vulnerabilidad. Los aborígenes comentan que décadas atrás *"recorrían 5 Km para cosechar 20 bolsas de algarroba -frutos de Prosopis-; hoy deben recorrer 20 Km para cosechar 5 bolsas de algarroba".*

La sociedad ha mostrado indiferencia ante esta realidad y, en muchos casos los indigentes son explotados por el hombre blanco que los mantiene en condiciones de semi-esclavitud en sus establecimientos agropecuarios o forestales. Los habitantes de las ciudades miran con desprecio a aborígenes y criollos, los segregan y hasta los consideran indeseables.

Indudablemente la cosmovisión que tienen es muy rica, clara y contiene un evidente espíritu de sustentación prolongada, tal como nos planteara el cacique Don José Arias, de la comunidad Pozo El Chañar:

> *"el árbol es nuestro padre, porque nos da de comer,*
>
> *la tierra es nuestra madre, porque nos da la vida,*
>
> *y el agua porque sin ella no hacemos nada"*

Narración de la experiencia

La iniciativa de la experiencia surgió en las sucesivas Jornadas de Educación Aborigen llevadas a cabo en la Localidad de Cnel. Juan Solá entre 1992 y 1994. En las mismas se concluyó en la necesidad de formar un equipo de trabajo integrado por miembros de la comunidad aborigen, docentes, especialistas y ONGs para planificar la formación del ADoB. La idea original fue priorizar

la formación de recursos humanos que una EIB requiere dada la presencia de un modelo educativo marcadamente castellanizador y monocultural, vigente no sólo en el municipio de Rivadavia Banda Norte sino también en los Departamentos Rivadavia, San Martín y Orán.

Objetivos de la experiencia

- Contribuir a la construcción de la identidad nacional a partir del desarrollo de una política cultural de recuperación, revalorización y afianzamiento de la memoria colectiva y de la identidad aborigen.
- Generar estrategias que apuntalen la posibilidad cierta de integración igualitaria, en un marco de respeto por la especificidad y aceptación de lo múltiple, a través de un compromiso asumido desde el educador.
- Estrechar relaciones entre la actividad educativa y la acción comunitaria consciente y organizada de la etnia aborigen.
- Dar respuesta a intereses y necesidades sentidas por los estudiantes aborígenes de la zona, viabilizando la implementación de alternativas de capacitación laboral productiva.
- Promover la utilización racional de los recursos renovables.
- Propiciar formas de organización comunitarias autogestionadas tendientes a mejorar la calidad de vida.
- Promover la educación bilingüe e intercultural que permita al aborigen desenvolverse con soltura y sin inhibiciones dentro de la sociedad.
- Generar ámbitos de estudio y análisis intensivos para construir conocimientos que logren explicar o entender la situación histórico-existencial de la comunidad aborigen.
- Coordinar acciones con organismos gubernamentales y no gubernamentales tendientes a la obtención de recursos materiales y humanos imprescindibles para el desarrollo del proyecto.

Actividades que se han llevado a cabo o se están desarrollando en relación a la EIB

Acciones de formación

Año	Carreras ofrecidas en relación a la EIB	Docencia	Otras
1995	Carrera Auxiliar Docente Bilingüe (Sede Dinámica: Los Blancos)		
1997	Profesorado Intercultural Bilingüe para Educación Inicial	X	
1998	Profesorado Intercultural Bilingüe para Educación Inicial	X	
1999	Profesorado Intercultural Bilingüe para Educación Inicial	X	

Acciones de capacitación

Acción de capacitación	Cantidad de cursos	Modalidad	Organismo	Resultado
"Las prácticas educativas en escuelas de contacto interétnico -1° Etapa"-	1 (uno)	Semipresencial	Secretaría de Planeamiento y Control de la Calidad	Bueno
"Las prácticas educativas en escuelas de contacto interétnico -2° Etapa"-	1 (uno)	Semipresencial	Secretaría de Planeamiento y Control de la Calidad	Bueno
"Las prácticas educativas en escuelas de contacto interétnico -3° Etapa"-	1 (uno)	Presencial	Programa Planeamiento Educativo	Bueno
"Las prácticas educativas en escuelas de contacto interétnico"	1 (uno)	Presencial	Dir. Gral. de Educación Superior	Bueno

Acciones de investigación

Nombre de la actividad	Desde	Hasta
Relevamiento de una modalidad de la Lengua Wichí en vista a su estandarización. Res. 254/99 del Programa Planeamiento Educativo.	01-10-99	30-12-99
Capital cultural y prácticas pedagógicas en zona de contacto multicultural. Estudio de casos (1° Momento). Res. 254/99 del Programa Planeamiento Educativo.	01-10-99	30-12-99
Capital cultural y prácticas pedagógicas en zona de contacto multicultural. Estudio de casos (2° Momento). Res. 254/99 del Programa Planeamiento Educativo.	01-09-00	30-11-00

Otras

- Asistencia a las "Jornadas de Bilingüismo y Multiculturalismo" organizadas por el P.R.I.S.E. para la elaboración de un Diseño Curricular Intercultural Bilingüe de Formación Docente para el Nivel Inicial.
- Elaboración de Contenidos Básicos Comunes de Lengua y Cultura Aborigen y Taller de Alfabetización en Contexto Bilingüe como espacios curriculares del Diseño de Formación Docente Intercultural Bilingüe para el Nivel Inicial, presentado y publicado por el P.R.I.S.E. como Separata.

- Elaboración de material didáctico diglósico para el Nivel Inicial y 1° año de EGB, realizado conjuntamente con alumnos y profesores de escuelas con población aborigen.
- Ponencia en el IV Encuentro Temático sobre "Alfabetización y Educación en Comunidades Indígenas". Red Latinoamericana de Alfabetización (Argentina-Núcleo Salta).

La presentación de la experiencia incluye un informe de evaluación donde se detalla la forma en que se abordaron algunos aspectos: el ausentismo y la deserción de los futuros docentes auxiliares, la propuesta curricular y la capacitación en servicio.

Estrategias frente al ausentismo y la deserción de los cursantes

Uno de los problemas graves fue el ausentismo y la deserción de los cursantes en especial de los alumnos de lugares distantes; se implementaron por ello estrategias institucionales que potenciaron la capacidad de retención y atención de las dificultades de la población destinataria.

En efecto, al determinarse que la razón del ausentismo y deserción se relacionaba en gran modo con la problemática laboral y de necesidades insatisfechas del grupo familiar del alumno, se llevaron a cabo las siguientes acciones de promoción y bienestar estudiantil:

- Construcción precaria de un salón para albergar a estudiantes de comunidades distantes de Los Blancos.
- Sostenimiento de un servicio de comedor estudiantil.
- Apoyatura a la comercialización de artesanías producidas por los alumnos.
- Compra de bicicletas para movilización de alumnos de comunidades vecinas.

Una evaluación somera de dichas acciones nos permite afirmar que los resultados de las mismas se han visto condicionados notablemente por la imposibilidad de poder afrontar tamaña responsabilidad sin el apoyo oficial necesario. Esto es, la atención de esta problemática de índole social requiere del apoyo decidido del Estado.

Otra estrategia implementada por la conducción tiene que ver con la flexibilización del tiempo institucional -horarios de clase, recuperación de módulos no dictados por uso de licencia, cumplimiento de una cantidad mínima de clases dictadas-; desde el cuerpo docente con apoyo de la conducción se ensayaron alternativas tendientes a la atención de dificultades relacionadas al trabajo áulico -seguimiento personalizado a alumnos con determinados problemas en algunas de las áreas de estudio, implementación de situaciones de enseñanza y evaluación participativas e involucrantes, oportunidad de compensar las inasistencias con la presentación de trabajos escritos o informes de campo-. Estas acciones permitieron mejorar el desempeño escolar del grupo a la vez que ensayar situaciones didácticas innovadoras.

No podemos decir lo mismo de las acciones de tipo social que desarrollamos ya que como dejamos entrever anteriormente es poco lo que pudimos hacer para retener a jóvenes en situaciones críticas de pobreza, sean de la comunidad de Los Blancos o de otras distantes.

En síntesis, el rendimiento cuantitativo y cualitativo de esta experiencia en el futuro será mejorado en la medida en que se diseñen y concreten acciones innovadoras en dos dimensiones:

1. De promoción socioeconómica: tendiente a favorecer, por ejemplo, la producción de artesanías en madera y chaguar y su comercialización en el mercado local y nacional.
2. De investigación e instrumentación didáctica: para construir una pedagogía diferencial, una didáctica de la lengua y cultura aborigen.

Contexto pedagógico-didáctico

La política cultural que ha perseguido permanentemente el Proyecto Curricular de la carrera se asentó en la idea de rescatar y promover la identidad de la población-meta. Es por ello que las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de los distintos módulos han tendido a:

- La recuperación de la palabra: el desarrollo del lenguaje de la etnia como instrumento de transformación.
- La recuperación de la memoria: el desarrollo de la historia y la ampliación de la conciencia histórica del grupo.
- La recuperación del conocimiento: valoración, preservación y sistematización de los saberes tradicionales de la etnia.
- La recuperación de los espacios: de participación y decisión a partir de la revalorización de sus formas de organización social.
- La recuperación de la identidad: como síntesis y efecto de las anteriores recuperaciones.

A efecto de evaluar los aprendizajes escolares se ha decidido esbozar algunos comentarios sobre los módulos Lengua Aborigen y Lengua Castellana, módulos que resultan, apriori, cruciales por su significatividad en tanto instrumento vigoroso de fortalecimiento de la identidad y herramienta para el desarrollo del perfil del joven estudiante de la C.A.Do.B.

Comenzaremos diciendo que el desarrollo curricular de Lengua Aborigen y Castellana consideró permanentemente el objetivo de favorecer el dominio de la lengua materna del alumno y a la vez el castellano oral y escrito de manera fluida. Tal vez sea ésta la competencia que mejor coadyuve a la jerarquización de la figura del A.Do.B.

En este sentido, se remarca que la tarea no fue sencilla ya que si bien el "Wichí Lhomtes" se halla en proceso de sistematización, sus hablantes, aunque dominan el lenguaje oral, no saben escribirlo. En cuanto al castellano, lo escriben en forma rudimentaria.

Sin embargo, hemos contado con algunos puntos a favor. La producción incipiente de material educativo llevada a cabo por nuestros educadores y de provincias vecinas -Formosa, Chaco- y la existencia de educadores aborígenes formados en otras provincias crean las condiciones para materializar este propósito.

Se han podido experimentar las siguientes estrategias en el aula: jóvenes y adultos en grupos de trabajo, compartiendo y confrontando, leyendo cartillas, fichas, escribiendo cartas, cuentos, crónicas, etc. A partir de estas propuestas queda en claro que todos los jóvenes y adultos son capaces de aprender a leer y escribir en lengua aborigen siempre que se les proporcione un clima cálido y acogedor para sus experiencias propias, situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real y el apoyo metodológico adecuado que les permita ser activos.

Esta modalidad de trabajo es coherente con la idea de que el lenguaje escrito a aprender, sea el nativo o el español, deberá estar constituido por textos ligados a situaciones reales de la vida. Desde este enfoque, aprender a leer es aprender a buscar el significado de un texto, es encontrar textos completos en situaciones reales de uso y tener necesidad de elaborar su sentido.

Para concretar esta metodología se ha debido disponer de material educativo de apoyo para trabajar con los alumnos: textos de lectura de tradiciones orales, cartillas producidas por nuestros alumnos, por otros organismos o centros educativos de la provincia o del país.

Finalmente, nuestras preocupaciones son de dos tipos: cómo superar el enfoque mecanicista de la enseñanza, tanto de la lengua escrita aborigen como del español y, en el caso de la primera, cómo introducir tolerancia respecto a la ortografía con el objeto de aumentar lo más rápido posible la cantidad de escritores en idioma nativo y que éste se use como instrumento de comunicación, de instrucción, pero también de reflexión.

Investigaciones y capacitación en servicio

Habida cuenta que el objetivo crucial de la C.A.Do.B. ha sido mejorar la calidad del servicio educativo respondiendo a la situación cultural y social de los jóvenes y adultos aborígenes como hablantes de una lengua discriminada, hemos llevado a cabo investigaciones y acciones de capacitación en servicio que se describen a continuación:

Se realizó, conjuntamente con las profesoras de Lengua Aborigen, un estudio cuyos propósitos han sido establecer el grado de bilingüismo en la comunidad de Los Blancos, recaudar datos con respecto al vocabulario de los jóvenes hablantes del "Wichí Lhomtes" y analizar sus competencias para leer y escribir en ese idioma.

Esta investigación ha sido de gran utilidad para precisar una propuesta en Didáctica de la Lengua Materna acorde con la situación sociolingüística de la comunidad y tendiente a favorecer la producción e interpretación de textos en situaciones comunicativas reales, para diseñar material didáctico adecuado al nivel de desarrollo verbal de los alumnos y para seguir en "La enseñanza de la lengua escrita materna en jóvenes y adultos castellanizados" una secuencia adecuada.

Debemos admitir que no se realizaron mayores estudios del idioma wichí hablado en otras comunidades de origen de los alumnos.

La importancia de tales estudios radica en la necesidad de disponer de información relativa a las diferencias dialectales. También se reconoce el desarrollo de un enfoque excesivamente grama-

ticalista en la enseñanza de la lengua materna y la carencia de material de consulta para los docentes quiénes, por obvias razones, se han sentido muy inseguros en su desempeño.

Desde "Intervención Pedagógica", módulo crucial en razón de su aporte al desarrollo del perfil del A.Do.B., se ha diseñado y llevado a cabo el curso de capacitación "Las prácticas educativas en escuelas de contacto interétnico". El mismo se constituyó en una oportunidad al alcance de profesores y auxiliares bilingües de escuelas situadas en contextos de diversidad cultural para que revisen y consoliden sus competencias didácticas en vista a mejorar la calidad de la educación impartida a los niños aborígenes. También se concibió como un espacio importante de formación para los futuros egresados de la C.A.Do.B. Valoramos los logros de esta acción de capacitación en cuatro sentidos:

- Se logró involucrar a directivos, profesores de EGB 1, auxiliares bilingües en servicio y estudiantes A.Do.B. en un trabajo articulado y conjunto, a distintos niveles, de formulación, desarrollo y evaluación de proyectos didácticos en áreas curriculares "instituidas" -Ciencias Sociales, Ciencias Naturales- e "instituyentes" -Lengua Materna-.
- De un modo incipiente, y sin una adecuada sistematización, se han producido al interior de los equipos de trabajo de las distintas escuelas material de desarrollo curricular de distinto tipo, por ej: propuestas de actividades y materiales para profesores, auxiliares docentes bilingües y alumnos -cartillas de cuentos y canciones infantiles-.
- Se ha observado un progresivo cambio de actitud que, evidentemente, ha potenciado la autonomía profesional de los profesores y auxiliares bilingües en servicio; así también ha otorgado seguridad a los futuros egresados de la CA.Do.B.
- Ha contribuido en gran medida a favorecer la capacitación de los docentes de la carrera, quiénes han apoyado los equipos de las distintas escuelas, particularmente la profesora de Intervención Pedagógica.

Sin embargo, es necesario poner de relieve limitaciones y condicionamientos que hemos tenido que afrontar durante el transcurso de la mencionada capacitación:

- Debido a la fecha de iniciación del curso -fines de octubre- y a las precipitaciones que cayeron en la zona, se ha tenido que ajustar el cronograma de encuentros presenciales y de actividades de post-curso. Evidentemente esto ha condicionado el cabal cumplimiento de la cantidad de horas pensadas para el trabajo áulico.
- No se ha conseguido sistematizar ni, menos aún, validar el material curricular producido. Consideramos que esta es una labor cuya atención demanda tiempo y esfuerzo destinados a la investigación y capacitación.

Para la enseñanza de otros módulos se realizaron investigaciones incipientes a medida que cada uno de ellos se integraba al proyecto de formación. En Ciencias Sociales se ha iniciado un estudio, aún sin sistematizar, para indagar como el joven wichí construye su mundo social, su espacio geográfico y el tiempo.

En Ciencias Naturales ha sido objeto de gran discusión, pero sin desarrollo investigativo importante, la construcción de categorías y clasificaciones de los seres y fenómenos de la naturaleza.

En los restantes módulos sólo se alcanzó a formular el problema u objeto de investigación. Por ejemplo, en Matemática importa el estudio de los conceptos numéricos, aritméticos y geométricos de los adultos usuarios del "Wichí Lhomtes".

Igualmente importante para el fortalecimiento de la experiencia ha sido nuestra participación en la R.F.F.D.C. como capacitadores del circuito B.1. El curso de capacitación dictado -"Sujeto, contexto socio-cultural y aprendizaje escolar" del módulo Didáctica y Sujeto del Aprendizaje- nos ha permitido recoger información sobre la realidad educativa en comunidades aborígenes del Departamento San Martín y cotejarla con los datos que disponemos sobre nuestro medio. Se comprobó que, más allá de experiencias aisladas, no existen mayores avances; sin embargo, en nuestros encuentros hemos insistido en la necesidad de socializar, enriquecer y articular innovaciones provenientes de realidades distintas pero con un mismo propósito: contextualizar la enseñanza.

En síntesis, la formación del A.Do.B. constituye un campo propicio para la investigación. En efecto, estudios desde el campo de la psico-lingüística y la educación sobre el aprendizaje de la lengua escrita materna en jóvenes y adultos escolarizados en el sistema educativo monolingüe tradicional pueden contribuir significativamente al enriquecimiento de la experiencia iniciada. A pesar de que en materia de investigación recién comenzamos a caminar, comprendemos y reconocemos su importancia para el desarrollo de una perspectiva bilingüe e intercultural. Por ello consideramos que es necesario avanzar sobre otras líneas de investigación que resultaría interesante abordar de aquí en más; por ejemplo, los estilos cognitivos de los jóvenes y adultos wichí.

Evaluación de la experiencia

Aspectos positivos de la experiencia

- La flexibilización de los espacios formativos: alternancia "trabajo en salón de clases" - "trabajo en terreno" (comunidad de origen).
- La flexibilización del tiempo institucional para garantizar el cumplimiento de una cantidad mínima de clases dictadas.
- La atención de dificultades relacionadas con el trabajo áulico, mediante tutorías.
- La producción de material educativo: guías de actividades, cartillas de cuentos y canciones, etc.
- La articulación de la formación con acciones de capacitación e investigación a fin de que los resultados de estas últimas sirvan como insumo de la primera.

Aspectos problemáticos de la experiencia

- Ausentismo y deserción de los alumnos por su condición de jóvenes-adultos con necesidades básicas insatisfechas.
- Problemática laboral y de necesidades básicas insatisfechas del grupo familiar del alumno, teniendo en cuenta que la mayoría son padres/madres de familia.
- Insuficientes recursos para sostener el comedor estudiantil con cuatro comidas diarias.
- Falta de albergue estudiantil.
- Grandes distancias entre las comunidades de origen de buena parte del estudiantado y la Sede Dinámica; distancia que debía recorrerse semanalmente.

Conclusiones

Pese a que se valora satisfactoriamente la vinculación establecida entre las actividades de formación y las acciones de capacitación e investigación, aún es necesario avanzar mucho en esta articulación. Por ejemplo, no se ha conseguido sistematizar ni, menos aún, validar el material educativo producido. A no dudarlo, esta es una labor, cuya atención demanda tiempo y esfuerzo destinados a la investigación y capacitación.

Pese a las acciones de promoción y bienestar estudiantil llevadas a cabo, los resultados de la experiencia se han visto condicionados notablemente por la imposibilidad de poder afrontar tamaña responsabilidad sin el apoyo oficial necesario; en consecuencia, una iniciativa de esta naturaleza requiere del apoyo decidido del Estado.

Replicabilidad de la experiencia

Es necesario replicar esta experiencia pues las comunidades indígenas continúan siendo marginadas del proceso de transformación del sistema educativo, donde los principios de equidad y calidad son los que fundamentan la demanda de dichas comunidades por una educación intercultural bilingüe.

Razones por las que esta experiencia debe replicarse

Existencia de comunidades que demandan educación.

Los datos oficiales, y de nuestra institución, donde el no ingreso al sistema, la sobreedad, el desgranamiento, la repitencia, el abandono y la deserción de niños indígenas muestran la gravedad ocasionada por la falta de atención de la diversidad.

La falta de formación y capacitación de los auxiliares docentes bilingües para atender en las escuelas de contacto interétnico.

La casi nula existencia de auxiliares docentes bilingües formados y designados.

El peso demográfico de la población wichí caracterizada por no poseer una lengua estandarizada.

La falta de recursos didácticos, contenidos y metodologías adecuadas para atender a dichas comunidades.

La política errática del sistema educativo en este punto.

Razones por las que esta experiencia podría replicarse

Existencia de equipos de trabajo, aunque no debidamente articulados, en distintos núcleos educativos de la provincia.

Existencia de recursos humanos indígenas y recursos didácticos producidos por los equipos de referencia.

El proceso de resignificación asumida por las comunidades indígenas del rol de la escuela.

Condiciones de replicabilidad

La adaptación de la experiencia ejecutada a las nuevas normativas que modificaron la estructura del sistema educativo y el marco jurídico.

Los recientes lineamientos sobre educación intercultural bilingüe.

La flexibilidad de los diseños curriculares en su articulación vertical y horizontal con el resto del sistema educativo.

Una política compensatoria acorde al estado de indigencia de dichas comunidades.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LOS HUARPES HOY

PROVINCIA: ***San Juan***
DEPARTAMENTO: ***25 de Mayo***
LOCALIDAD: ***Punta del Agua***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Padre Federico Maggio***
AUTOR/ES: ***Rodolfo Medina***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Huarpe***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***73***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***8***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***9***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***0***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural aislada***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***predomina el castellano***

Presentación de la experiencia

Nuestra escuela es de tipo rural, forma parte del proyecto 7 "Fortalecimiento de la educación rural" EGB III Rural Aislada. Está ubicada en la localidad de Punta del Agua, Dpto. 25 de Mayo de la provincia de San Juan (en el límite con la provincia de Mendoza).

Esta zona está ocupada por los aborígenes Huarpes. En los alrededores se encuentran vestigios de la permanencia de los huarpes, pueden encontrarse puntas de flechas, trozos de cerámica, cáscaras de huevos de ñandúes, hachas de mano y otros utensilios. Pero estas no son las únicas huellas que dejaron sus descendientes y algunos de ellos concurren a nuestra escuela. Detrás de este hecho hay otra realidad: los chicos descendientes de huarpes niegan sus raíces por temor a la discriminación.

Este proyecto surge para solucionar esta situación y que estos chicos se integren exitosamente a la sociedad como personas autónomas y fieles representantes de su cultura. Nuestro objetivo es formar personas con preparación integral, con una identidad fuertemente arraigada en su cultura.

Narración de la experiencia

La experiencia surgió por la necesidad de afianzar la identidad cultural de los alumnos de zonas rurales en particular, de algunos descendientes de aborígenes huarpes. Los mismos se sentían discriminados por vivir en una zona rural y por ser descendientes de huarpes.

Surge por iniciativa del docente de EGB 3 Rural Aislada Rodolfo Daniel Medina.

Se puso en marcha en el año 2001.

Objetivos

- Lograr que los alumnos no se sientan discriminados por ser pobladores rurales y/o descendientes de aborígenes, enarbolando su identidad cultural.
- Rescatar rasgos de la cultura, el idioma, las costumbres huarpes.
- Reafirmar la identidad cultural.
- Adquirir destrezas en la investigación y en la elaboración de piezas de alfarería huarpe.
- Respetar su cultura y la de otros pueblos.

Actividades

- Investigación bibliográfica sobre la cultura, costumbres, religión e idioma de los aborígenes huarpes.
- Talleres de intercambio con miembros de la comunidad, descendientes o no de huarpes.
- Recopilación de restos. Estudio y análisis de los mismos.
- Jornadas de concientización.

Actores involucrados

Directora: Srta. Lucy Carlota Lucero, colaboradora directa.

Docente: Sr. Rodolfo Daniel Medina, maestro de EGB III Rural Aislada, responsable directo del proyecto.

Otros actores: Sr. Nardo Morales, miembro de la comunidad, descendiente de huarpes, colabora con el proyecto con sus conocimientos y enseñando a los alumnos el idioma, la alfarería, las costumbres, la cultura.

Fundamentación y acciones desarrolladas

Hoy, en tiempos de la globalización del mundo, la idea de rescatar una cultura casi perdida es una utopía; pero si no defendemos nuestras raíces seremos un pueblo con un presente precario y sin futuro.

La realidad con que nos encontramos es que un porcentaje de los alumnos son descendientes de huarpes, pero esto costó descubrirlo ya que los chicos no lo manifestaban. Eso se debía a que tenían vergüenza de sus raíces por temor a ser discriminados y por desconocer algunos aspectos de la cultura huarpe. Para tratar de salvar esta situación se les propone a los chicos desarrollar un proyecto sobre "artesanías huarpes: alfarería". Ante la aceptación por parte de ellos se les planteó: si queremos reproducir su alfarería debemos conocer su cultura", lo que también fue aceptado. Así comenzó el proceso de investigación, en parte bibliográfica y en parte de campo haciendo entrevistas a miembros de la comunidad, parientes, profesores itinerantes, etc. Cuando se fue recopilando información surgió un hecho cultural fundamental: el lenguaje. Así se recopilaron palabras y términos con sus significados, diferenciando dos dialectos del idioma huarpe: allentiac y milcayac. El allentiac era hablado por los aborígenes de la provincia de San Juan y el milcayac por los de la provincia de Mendoza hasta el río Diamante (esto pudo no haberse cumplido estrictamente en la zona en que limitan estas dos provincias, otro motivo puede deberse a que esta zona de confluencia sirvió de refugio a los grupos que huían de ser enviados, principalmente los hombres, a trabajar en las minas en Chile. Estos grupos también estaban compuestos principalmente por mujeres y niños ya que no eran tan buscados).

Se recopiló información sobre su cultura, idioma, religión, sociedad, características físicas, costumbres, tecnología, viviendas, distribución geográfica, etc.

Además de la investigación de carácter bibliográfico se realizaron recopilaciones de restos de jarrones de cerámica, puntas de flechas realizadas en piedra, objetos a medio terminar o rotos, etc., recogidos de los "basureros" dejados por los huarpes en su paso por la zona.

Conjuntamente comenzó a funcionar en la escuela una estación de Radio FM, totalmente manejada por los alumnos con el apoyo y la orientación de los docentes y la Srta. Directora. Por iniciativa de los alumnos de EGB 3 en la apertura y cierre de las transmisiones se dice una frase en huarpe que reza:

"Tomas ta cum pincanta teta ñaupa ñaupa thabaro toya pan-huamen guak-guak" ("Como les va hermanos de la tierra, los llamamos a unirnos a nuestra casa").

Esta frase en huarpe fue la punta de lanza que nos permitió romper con las ataduras, con la vergüenza. Con la salida al aire con programas realizados por los chicos, ellos pudieron dar rienda suelta a sus intereses.

En los programas hay espacios en los que se tratan temas referidos a los huarpes y a los aborígenes en general, dando a conocer información sobre la cultura, el idioma, las costumbres, etc.

En este proyecto no solo se integraron los alumnos que son descendientes de huarpes sino también, por voluntad propia, los que no lo son, los que se sintieron atraídos y comprometidos por el proyecto. Todos son miembros de una población rural y por ello se sienten discriminados y con este proyecto quieren aprender más del lugar que los vio nacer y crecer.

Gracias al desarrollo de los proyectos "FM 5" y "Los Huarpes de Hoy" podemos contextualizar y aplicar los conocimientos adquiridos en clase. Logramos desarrollar en los alumnos una actitud distinta frente a su cultura, a su ruralidad, a su condición de descendientes de aborígenes.

Nuestro objetivo final es que los alumnos, con todo lo investigado y recopilado, elaboren un libro sobre los aborígenes huarpes. Sería una forma de plasmar y evaluar esta experiencia con todas sus vivencias. Posteriormente darlo a conocer en otras escuelas e instituciones educativas, así comunicar nuestro trabajo y los resultados obtenidos. Concretando este anhelo estaríamos dando a conocer la cultura huarpe desde los protagonistas, rindiendo así el mejor homenaje a nuestros antepasados.

"En ellos vive la cultura huarpe, no por que la vivan, sino porque la sienten y quieren recuperarla".

Evaluación de la experiencia

Lo que más valoramos de esta experiencia es el espacio que hemos creado y lo que eso significa para chicos que desean expresarse. A través de este proyecto logramos desinhibir a los alumnos, romper con el tabú de sentirse discriminados. Según nuestro criterio, de docentes y alumnos, estamos recuperando la identidad. Con el desarrollo de proyectos de este tipo podemos contextualizar muchos contenidos trabajados en clase.

El problema con que nos hemos encontrado es la falta de tiempo para desarrollar el proyecto, dado que carecemos de espacios curriculares específicos. Debemos respetar y cumplir los espacios curriculares inherentes a la EGB III Rural Aislada.

Conclusiones

Con la implementación de proyectos en los cuales los alumnos se sientan identificados, protagonistas de sus aprendizajes, logramos en ellos aprendizajes significativos con una fuerte carga de actitudes frente a la vida, a la realidad, lo que les permitirá ser personas con una verdadera formación integral.

Replicabilidad

Es posible replicar esta experiencia. Porque no somos la única escuela de la provincia y del país que contamos con alumnos de poblaciones rurales y/o descendientes de aborígenes.

Esta experiencia debería replicarse porque:

Debemos formar personas con una preparación integral que tenga en cuenta:

- la diversidad cultural,
- respeto a las etnias,
- pluralismo (lingüístico, social, cultural, etc.),
- relativismo cultural.

La experiencia presenta una oportunidad de generar aprendizajes significativos con una fuente ilimitada de posibilidades. Lo fundamental es que los alumnos se sientan protagonistas, identificados con lo que hacen.

Condiciones de replicabilidad

Generar proyectos dinámicos, acordes a las necesidades y posibilidades, atentos a las realidades de cada comunidad, aborigen o no, descendientes o aborígenes de corazón o simplemente argentinos con ganas de recuperar su cultura, su identidad.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

AUTORÍAS DE LA PALABRA Y DEL PENSAMIENTO INFANTIL

PROVINCIA: ***Tucumán-Santiago del Estero***
DEPARTAMENTO: ***Capital***
LOCALIDAD: ***Santiago del Estero***
INSTITUCIÓN: ***CERPACU Fac. de Filosofia y Letras. Univ. Nac. de Tucumán.***
AUTOR/ES: ***María Isabel Requejo, María Stella Taboada***
E-MAIL: ***cerpacu@filo.unt.edu.ar; irequejo@arnet.com.ar***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***criollos, migrantes del interior de la provincia y de zonas rurales.***
CANTIDAD DE ALUMNOS: ***70 (distribuídos en 4 escuelas)***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***ambas***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***coexistencia de sociodialectos suburbanos con fuerte impronta rural y sustrato quechua santiagueño***

Presentación. Etapas en el desarrollo de la experiencia

PRIMERA ETAPA: 1995-97, por Convenio entre CERPACU (UNT) y UNICEF-Argentina.

SEGUNDA ETAPA:1997-99, 2000-2003; por convenio entre CERPACU (UNT) y la Escuela Normal: "José Gorostiaga" de la ciudad de La Banda, provincia de Santiago del Estero-República Argentina.

Instituciones donde se desarrolló la experiencia

La experiencia fue llevada a cabo con grupos de niños de nivel inicial de cinco-seis años, en instituciones públicas estatales provinciales y municipales (ámbitos urbano; suburbano-marginal y rural) de las provincias de Tucumán y Santiago del Estero.

Caracterización sociolingüística

En la escuela, y desde el nivel inicial, existe marcada direccionalidad a estandarizar la lengua materna (dialecto social del origen) de los niños. A pesar de esto, a nivel de la lengua oral, las marcas dialectales no desaparecen durante la escuela primaria, especialmente en las zonas rurales y sub-urbanas. Resulta importante indagar cuáles estrategias comunicativas propias de su contexto socio-comunitario y familiar son verdaderamente transformadas a partir del conocimiento de la variedad estándar, ya que aún los alumnos de nivel medio hablan como sus hermanos menores, padres y comunidad.

La estandarización, en todo caso, aparece más vinculada a la práctica de la escritura escolar que a la de la oralidad y situaciones comunicativas de la vida social. Sin embargo, cuando dejan de asistir a la escuela, muchas de las conquistas y aprendizajes de la lengua estándar, se olvidan, hibridizan o transforman. Esto es particularmente observable en las generaciones adultas que dejaron de tener contacto con la práctica de la escritura de manera sistemática.

A nivel de la escritura, la estandarización en la variante dominante se inicia desde primer ciclo de la EGB, e incluso en Jardín en muchas escuelas, lo cual no siempre implica aprendizaje efectivo, instrumental y funcional de la misma. Se observan marcadas dificultades en niños de todos los ciclos (y en especial a partir del segundo ciclo de la EGB) en la producción escrita estándar.

Desde temprana edad reciben influencia de variedades ¿estándares? no homogéneas, incluso contradictorias de los medios masivos (Pokémon, Tinelli, Big Brother, los noticieros locales, etc.).

Si tenemos en cuenta el panorama anterior, y las dificultades que se evidencian en el aprendizaje, comprensión y producción de la escritura estándar, la introducción del aprendizaje de lenguas extranjeras complejiza aún más el panorama, al menos en los establecimientos que hemos indagado a lo largo de estos años. Casi siempre es una suerte de "como si" del aprendizaje. Si bien no podemos generalizar esta situación, tampoco podemos obviarla.

Teniendo en cuenta la importancia y difusión de la lengua dominante a nivel mundial, el inglés, esta situación requiere del planteo de proyectos reales y posibles de implementar a corto, mediano y largo plazo. No es el caso de Tucumán ni de Santiago, ni el de las escuelas en las que hemos trabajado. Esta situación es radicalmente opuesta a la de niños que asisten a escuelas bilingües, de enseñanza inglés-castellano, (por lo general son todos de gestión privada).

Durante el desarrollo de la experiencia no se había introducido la enseñanza de lenguas extranjeras en ninguna de las escuelas; a la fecha, tampoco (2001). En Tucumán además, se suspendió la implementación del tercer ciclo de la EGB (en las escuelas públicas) por decisión del Ministerio de Educación provincial, situación que generó, en relación al aprendizaje de idioma extranjeros, no pocas contradicciones. Los establecimientos de gestión privada en cambio han mantenido el tercer ciclo de la EGB.

Con respecto a la comunidad, en las áreas sub-urbanas las familias usan activa y funcionalmente sus variedades sociolectales comunitarias (incluidas las generaciones intermedia y los adolescentes); con fuertes marcas de pertenencia de clase, de roles laborales específicos. Se observa que en estas comunidades, según las necesidades del contexto y situación, pueden usar más de un registro.

En la zona rural, la variedad dialectal regional es la única y dominante a nivel comunitario. El porcentaje de padres y abuelos sin escolaridad primaria completa ronda el 80%.

De investigaciones realizadas por el CERPACU y el Centro de Política Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, en torno a la percepción y valoración lingüística que existe acerca de las formas de hablar en Tucumán; se comprueba una valoración negativa generalizada en la clase media y media-alta (incluidos docentes e investigadores) sobre las variedades dialectales y socio-culturales que usan los sectores más desfavorecidos socio-económicamente. Son absolutamente desvalorizadas, atribuyéndoles epítetos tales como *lengua de los negros; hablan como indios; no saben hablar, apenas balbucean; no tienen ideas; hablan como viven; hablan así porque no tienen cultura*, etc. Si ésta es la "versión oficial y dominante", es comprensible por qué los sectores populares también están convencidos de que su lenguaje es pobre e inculto. Situación de compleja resolución, y en la que la institución educativa podría tener impacto positivo desde el inicio de los procesos de alfabetización.

Salvo en situaciones altamente formales en las escuelas urbanas (entrevistas con director), o en relaciones de marcada asimetría social (sacerdote-miembro de la comunidad) y/o de dependencia laboral (patrón-obrero; empleado-jefe), en las que se observan fenómenos de "hibridación y-o ultracorrección", las comunidades siempre hablan su variedad dialectal (fiestas populares, trabajo en la calle o en el campo, asambleas y encuentros etc.)

Narración de la experiencia

Título: "Autorías de la palabra y del pensamiento infantil

Estrategias innovadoras para el desarrollo lingüístico-comunicativo de niños de nivel inicial de sectores populares" (provincias de Tucumán y Santiago del Estero- Argentina).

Ubicación geográfica de las instituciones donde se desarrolló la experiencia

En Santiago del Estero, Barrio Kennedy (Sgo. Del Estero) a la entrada de la ciudad de Santiago, denominado "ciudad satélite", zona sub-urbana marginal; Jardín municipal "Capullito" y Barrio El Cruce (La Banda); Jardín "Rayito de Sol"; jardín de gestión municipal, zona sub-urbana-marginal; ciudad secundaria.

La población

Grupo étnico y lengua/s de los alumnos involucrados en la experiencia

Alumnos de los Jardines de Santiago y La Banda: criollos, hijos y nietos de migrantes campesinos. Sociolecto sub-urbano con fuerte impronta regional, sustrato quechua; con rasgos campesinos, (en todos los barrios); no predominan rasgos cronolectales (comparados con niños de clase media y media-alta).

Provincia de Tucumán. Noroeste argentino

Zona Rural. La Soledad; Dpto Burruyacu, a 75 km de la capital. Zona campesina, muy aislada.

Contexto socioeconómico

Comunidad conformada por familias extensas, trigeneracionales, economía de auto-subsistencia.

Otras informaciones pertinentes

La escuela (única, nivel primario) constituye un polo de desarrollo importante y único en la comunidad; opera como factor de retención -relativo- de los adolescentes y favorece relaciones comunitarias vitales.

Escuela Ricardo Gutierrez (Villa 9 de Julio, San Miguel de Tucumán, zona urbana, a 25 cuadras del casco céntrico de San M. de Tucumán.

Contexto socio-económico

Los alumnos que asisten a la escuela viven en barrio El Chivero (villa 9 de Julio) distante a 20 cuadras de la escuela. Villa de emergencia pegada a las vías del tren. Familias muy numerosas. El 50% de las mujeres son jefas de hogar.

Otro porcentaje de alumnos vive en barrios cercanos al cementerio del Norte.

Antecedentes

El CERPACU (Centro de Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Univ. Nacional de Tucumán (Argentina), trabaja desde 1990 en problemáticas vinculadas a:

- el lenguaje infantil y adolescente; los procesos de aprendizaje, comprensión y producción de la lecto-escritura; la configuración de la identidad lingüística y cultural de sectores campesinos y populares de la provincia y de la región; el relevamiento, rescate y revalorización del patrimonio cultural vigente en sectores populares y la producción de materiales de difusión con soporte múltiple;
- la investigación, revalorización y producción de documentos y materiales escritos y audio-visuales de la memoria social y comunitaria del NOA; la producción de Documentos de Docencia e Investigación destinados a la capacitación y perfeccionamiento de docentes de los tres niveles educativos; el registro y valorización y difusión, a través de nuestro Banco de Datos con Soporte Múltiple, de la producción escolar, cultural y científica de los adolescentes que asisten al nivel medio de la provincia; la organización y realización de Congresos, encuentros, Jornadas -nacionales e internacionales- destinadas a difundir

resultados de investigaciones y experiencias pedagógico-didácticas innovadoras realizadas por docentes de la región.

Nuestro modelo teórico y método de trabajo es interdisciplinario: Psicología Social y Cultural; Lingüística Social y Políticas Lingüísticas; Pedagogía Crítica; Etnolingüística; Antropología e Historia.

Entre las problemáticas detectadas en el ámbito educativo, a lo largo de estos años, una mereció nuestra atención: la que se evidencia en el pasaje de la oralidad social infantil a la escritura estándar. Esta situación genera dificultades no sólo a nivel lingüístico sino psico-cognitivo, identitario y cultural. A fin de indagarla científicamente, durante el 92-93 desarrollamos una investigación por convenio con la Secretaría de Educación de la provincia sobre este tema. Trabajamos en cinco escuelas primarias -de gestión pública y privada- en jardines de infantes y primer grado. Los resultados fueron entregados a la Dirección de Nivel Inicial y Primario de la Sec. De Educación en el año 93. A pesar de la gravedad de la situación relevada y de las propuestas realizadas, este informe no encontró respuestas desde ese ministerio.

Durante el año 95, y ya implementada la transformación educativa, a partir de la realización de Jornadas y Cursos para docentes de nivel inicial y primario, constatamos que la problemática no sólo no estaba resuelta, sino que en muchos casos se había agudizado. Decidimos, entonces, llevar a cabo la indagación sistemática de otras relaciones que, a nuestro criterio, también incidían negativamente en los procesos de aprendizaje escolar. Comprobamos que los dialectos sociales comunitarios y regionales; las variedades lingüísticas que usan los niños y sus familias, cumplen un papel organizador del pensamiento infantil y de la subjetividad de enorme importancia para el afianzamiento identitario, cultural y de los procesos de aprendizaje.

A pesar de lo declamado en muchos documentos oficiales, y de ciertos avances realizados en este terreno, esas variedades lingüísticas, constitutivas de la identidad cultural de amplias mayorías de población:

a) aún hoy no han sido legitimadas en la institución escolar;
b) son equiparadas a "pobreza de vocabulario";
c) no pueden escribirse en la escuela, lo cual genera distanciamiento progresivo entre los aprendizajes y referentes culturales, sociales y los aprendizajes y contenidos escolares;
d) al no existir metodologías y propuestas didácticas que trabajen y posibiliten a los niños construir puentes activos, operativos, entre la variedad de origen y la hegemónica, los procesos de lecto-escritura y de comprensión se ven obstaculizados en un porcentaje muy alto;
e) para los niños que usan variedades lingüísticas no hegemónicas el cambio de dialecto implica un doble esfuerzo cognitivo ya que deben realizar complejos procesos de recodificación, e incluso de reemplazo de sus vocabularios de uso, sus estrategias sintácticas, sus universos culturales validados. Muchas veces implica escribir de un modo diferente a cómo piensan;
f) todo lo cual refuerza procesos de discriminación ya favorecidos por las condiciones socio-económicas de estos niños (Requejo; 1998).

Marco institucional, desarrollo e implementación de la experiencia

La experiencia que en este caso presentamos, surge a iniciativa de UNICEF-Argentina, preocupada en el tema del Desarrollo del lenguaje en la infancia, y en particular, en niños de cinco años pertenecientes a sectores socialmente desfavorecidos. Mónica Rosenfeld, responsable del área de Maternidad e Infancia de UNICEF, invita durante 1995 a nuestro organismo a sumarse al proyecto, en el que ya trabajaba la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA, que diseñó inicialmente un proyecto de intervención en escuelas de Buenos Aires. En octubre del 96, y a partir de la firma del Convenio entre el Rector de la UNT, Dr. A. Catalán y el representante de UNICEF-Argentina P. Fuentes. El CERPACU, organismo de la Fac. de Filosofía y Letras, dirigido por la Psic. Josefina Racedo, asume la responsabilidad de ejecutar y dirigir la investigación acerca del Desarrollo del Lenguaje en la Infancia en nuestra región. Para lo cual se designa a la Sección de Lingüística y Educación que dirige Requejo desde el año 1990, como responsable de su implementación y ejecución. En este año se inicia el proyecto en Tucumán, trabajando con dos grupos de niños que asistían al Jardín de la escuela Ricardo Gutierrez, equipo formado por la fonoaudióloga L. Juárez y Requejo.

En 1997 se suman la Prof. en Letras Stella Taboada; Jefa de la Sec. Literatura y Cultura Popular del CERPACU; la maestra de nivel inicial Gloria Figueroa, quienes reiteran la implementación de la experiencia en la escuela citada. En el mismo año se amplía la implementación del proyecto a la escuela 314, Baltasar Aguirre de La Soledad, Burruyacu (ámbito rural), experiencia implementada por la docente Nora González, y el director Miguel Galván, de dicha institución.

En Marzo de 1997, a fin de cotejar resultados, y de ampliar el campo de implementación en otros contextos, a iniciativa del CERPACU, se firma Convenio entre la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT y la Escuela Normal de Nivel Terciario "José B. Gorostiaga" de la ciudad de la Banda (provincia de Santiago del Estero). Se conforma un equipo interdisciplinario, integrado por la rectora de dicha institución, Prof. Nilda Juárez; y Profs. María C. Acuña; Lilian Quatrini; Teresa Alcaide; Mario Varas; Analía Valentini; Zully Kriskautsky, María José Domínguez. Trabajan en jardines de Banda y Santiago del Estero.

Objetivos de la Experiencia

- Registrar y analizar capacidades comunicativas y estrategias narrativas de niños de cinco años hablantes de variedades socio-regionales no estándar en contextos de interacción niño-adulto, niño-niño, al inicio de su ingreso al sistema educativo formal.
- Diseñar y llevar a la práctica estrategias de intervención pedagógico-didácticas innovadoras, que contribuyan al desarrollo del pensamiento y de capacidades comunicativas y de su identidad cultural, así como a la toma de conciencia progresiva de la autoría social de la propia palabra.
- Afianzar puentes lingüísticos interculturales e inter e intra-generacionales que operen como sostén cognitivo e identitario en docentes y niños, y que contribuyan a la valoración positiva del sujeto, su cultura y su dialecto social de origen, desde temprana edad.
- Desarrollar aportes teórico-operativos en relación a la problemática abordada a fin de contribuir al desarrollo científico nacional, desde contextos socio-culturales y regionales específicos.

- Aportar metodologías de investigación y herramientas conceptuales operativas, que puedan transferirse al ámbito educativo, en relación a los procesos de configuración de la identidad lingüística y cultural; sostén necesario del pasaje de la lengua oral a la escrita.

Hipótesis

La toma de conciencia activa y la valorización por parte del niño y del adulto tanto de su dialecto social de origen como de sus referentes conceptuales y culturales contribuyen al desarrollo de sus capacidades lingüísticas y representativas, y a afianzar la noción de autoría de la propia palabra.

La autoría social de la palabra, resultante de procesos dialécticos inter e intra-subjetivos, constituye a la vez una condición esencial de la comunicación humana y un sostén imprescindible en la configuración de la subjetividad y de la identidad individual y social.

Es posible desarrollar la capacidad comunicativa en niños en edad preescolar mediante una intervención externa y planificada centrada en la lectura de sus obras plásticas. Esto lleva a dinamizar su lenguaje visual a la vez que favorece el despliegue de sus narraciones.

Las experiencias comunicativas que posibilitan a los niños desplegar sus potencialidades, sus tramas sintáctico-conceptuales y los referentes culturales internalizados propios de su contexto y de su variedad dialectal en uso, pueden contribuir a reforzar sostenes subjetivos e identitarios en el proceso de aprendizaje de la lengua estándar y de la lecto-escritura.

Todo lo cual constituye pre-requisito para un proyecto alfabetizador que apunte a la liberación del pensamiento y de la palabra y a un re-posicionamiento activo y crítico de los sujetos cuya cultura no es la dominante.

Caracterización de la muestra. Dinámica de la interacción

Se trabajó en cada escuela (4 en total), con dos, tres grupos de 5 a 7 niños:

a) un grupo con intervención, y
b) un segundo grupo sin intervención.

A largo de diez reuniones, un miembro del equipo les leyó-contó un cuento breve, con ilustraciones, pre-seleccionado a los fines de la investigación. Se realizó un encuentro por semana, a lo largo de casi cuatro meses.

Los niños del grupo con intervención, con posterioridad a la lectura del cuento por parte del adulto, narraron, analizaron, cotejaron contenidos del cuento y opiniones,con la intervención activa del adulto.

Los del grupo sin intervención, con posterioridad a la lectura del cuento, dibujaron acerca de lo que habían escuchado, comprendido. El adulto se limitó a observar la situación de trabajo y sólo realizó intervenciones acotadas a las actividades implicadas: lectura del cuento y dibujo.

En una de las experiencias realizadas en Santiago del Estero (Jardín de la Banda) se llevó a cabo una experiencia distinta ya que se trabajó además de los dos grupos ya mencionados, con un tercer grupo con modalidad mixta. Es decir, los niños no sólo trabajaron el cuento, además lo dibujaron y a partir de la lectura de sus creaciones gráficas, produjeron nuevas narraciones con la intervención del adulto.

Instrumento y unidad de análisis

Se tomó como unidad de análisis a los procesos comunicativos de interacción de cada niño en particular, del grupo y del adulto con los niños, mediante el registro en video de la primera, cuarta, octava y última sesión y en audio de todas las reuniones (las que luego fueron transcriptas). Se apuntó a relevar, analizar y cotejar las estrategias de intervención de los adultos; los tipos de interacción entre pares y con el coordinador, y las transformaciones positivas en la asunción y autoría de la palabra infantil.

A medida que avanzó la experiencia se hizo necesario focalizar otro eje de análisis, vinculado a los procesos de comprensión a esta edad: en ese sentido fuimos analizando en qué medida la distancia semántica, sintáctica, cultural y generacional entre el lenguaje infantil y la variedad estándar, literaria que planteaban los cuentos (escritos por un adulto) operaba como discurso que dificultaba la comprensión infantil y/o como nuevo horizonte de aperturas (a nivel cultural, lingüístico y cognitivo) de los niños.

Otro campo de análisis fue el del proceso gradual de protagonismo de los niños en la asunción de la palabra a partir de experiencias de interacción con otros niños y con el adulto, que les permitieron articular, cotejar y debatir contenidos de cuentos literarios con los de sus propias historias y experiencias culturales, experiencia infrecuente para casi la totalidad de estos niños tanto en el ámbito familiar como escolar.

Metodología de análisis

Con el objetivo de establecer si las estrategias de intervención produjeron modificaciones en las capacidades narrativo-comunicativas de los niños se utilizó la siguiente metodología:

a) se estudiaron comparativamente las características que adquirieron los relatos producidos por cada niño y por el grupo a lo largo de todo el proceso;
b) se analizaron indicadores específicos del desarrollo lingüístico-comunicativo a lo largo de dicho proceso;
c) se analizaron patrones lexicales-sintácticos y otros indicadores específicos de la variedad lingüística usada por los niños;
d) se analizaron indicadores relevantes en relación a la producción gráfica infantil a lo largo de las diez reuniones y se estudiaron las correlaciones progresivas entre desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje gráfico;
e) se analizaron las situaciones comunicativas en las que se evidenciaron saltos cualitativos en relación a la autoría de la palabra y del pensamiento infantil a fin de indagar su poli-causalidad.

Marco conceptual y resultados del proyecto

Trabajamos desde un modelo interdisciplinario, en el que reconocemos los aportes científicos de la Lingüística Social (Requejo,1993); propuesta teórica desde la que trabajamos, y los de la Psicología Social (Pichón Riviere, Quiroga; Racedo).

En esta investigación hemos constatado que todo proceso de producción y de aprendizaje humano está sostenido, determinado y configurado por principios organizadores o ejes estructurantes. Su comprensión científica puede constituirse en herramienta teórico-práctica importante para el abordaje de los procesos comunicativos y para la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas específicas. Los ejes o principios organizadores del proceso de aprendizaje, comprensión y producción del lenguaje, ratificados en la implementación de esta experiencia son:

a) los que el cerebro humano y el sistema nervioso -bases materiales biológicas imprescindibles- nos garantizan y posibilitan progresivamente;
b) el período histórico y las condiciones concretas de existencia en las que nace y vive el sujeto;
c) los aprendizajes y experiencias individuales y sociales desde un triple aporte: sensorio-motriz-perceptivo, lingüístico-cultural y psico-social;
d) las relaciones, vínculos y tramas psico-sociales (grupales e institucionales) y sus representaciones subjetivas.

Cada principio guarda relación dialéctica con los demás.

Definimos a la oralidad (autoría de la palabra y del pensamiento) como un proceso a la vez biológico, psicológico, socio-cultural, lingüístico y político, mediante el cual configuramos roles sociales e identitarios que sufren transformaciones a lo largo de la vida, y cuya causalidad (causas) procuramos esclarecer (Requejo, 1993). A lo largo de este proceso aprendemos no sólo una forma de hablar, sino de pensar, de interpretar el mundo, la realidad, de jerarquizar determinadas relaciones que tienen correlación dialéctica con la cultura de origen, las experiencias sociales y los contextos socio-históricos y familiares.

La oralidad-autoría no es sólo materia lingüística sino además materia, proceso, contenido y representación socio-histórica, subjetiva, cultural e ideológica.

Hacia una comprensión de las sintaxis sociales: concepto de Sujeto

Desde esta propuesta, y a lo largo de la experiencia, en vez de analizar a los sujetos gramaticales -entes ideales, formales; sujetos N. N-; el eje estuvo centrado en los sujetos sociales; en sus procesos comunicativos -ideativos- identitarios, incluido el lenguaje gráfico. Sostenemos, con Enrique Pichón Riviere que "nada hay en el sujeto que no sea la resultante de las relaciones entre individuos grupos y clases. El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan, pero a la vez sujeto que se configura en una actividad transformadora, en una praxis, relación mutuamente modificante con el mundo" (1973).

Parafraseando al creador de la Psicología Social en Argentina, afirmamos que nada existe en el lenguaje humano que no sea la resultante de experiencias y de situaciones vividas e internalizadas por individuos, grupos y clases sociales. De ahí que las experiencias lingüísticas y situaciones comunicativas que investigamos en los relatos y re-elaboraciones posteriores de los niños no hayan sido las del sujeto gramatical, "del" texto o "del" discurso, sino las del Sujeto social, autor de tales producciones.

A fin de su implementación en el sistema educativo y en esta experiencia, hemos revisado y cuestionado categorías de análisis y formulaciones de la Lingüística, que tienen vigencia sorprendente en las escuelas[1]. Se incorpora al proyecto el análisis no sólo de las variedades lingüísticas o las gramáticas textuales, sino fundamentalmente, las gramáticas sociales que requieren la indagación activa de los por qué (causas, orígenes, fundamentos) de cada frase, idea, argumento o texto infantil. Propuesta que hemos comprobado puede implementarse en el sistema educativo, con resultados positivos.[2]

A lo largo de esta experiencia reafirmamos uno de los postulados de la Lingüística Social: todas las lenguas maternas-paternas y variedades dialectales son siempre cultas porque han sido gestadas, construidas desde una cultura de origen y de pertenencia, desde praxis colectivas y experiencias socio-históricas no homogéneas.

También hemos confirmado que toda experiencia de humillación lingüística deja huellas subjetivas-cognitivas negativas en el sujeto; atentar o menospreciar las variedades sociales, culturales, regionales que usan los niños -o adultos- constituye una violación explícita al derecho de nombrar e interpretar el mundo desde un origen que merece comprensión, respeto y valoración positiva. Lo cual no implica desconocer la importancia vital de que todos los niños accedan a la comprensión y uso protagónico de diferentes variedades lingüísticas, incluídas aquellas valoradas socialmente y funcionalmente necesarias en la vida cotidiana, presentes en los textos literarios que se les leyeron. Por lo que la comprensión de toda situación comunicativa oral implica siempre acceder a la comprensión de las tramas ideativas que la sostienen y a las genealogías sociales de la palabra, (Requejo, 93) que van modificándose a partir de nuevas experiencias, incluídas las mediáticas.

Así como existe una genealogía familiar que le otorga significación, sentido a nuestro nombre y apellido, así también nuestra oralidad actual es el punto de llegada -provisorio, activo, en permanente transformación- de una genealogía compleja del decir, hacer y pensar de

1 Tales como: sujeto simple y compuesto; predicado verbal simple; complementos circunstanciales de lugar; sustantivos comunes, adjetivos calificativos, oraciones simples y compuestas, familias de palabra, pobreza de vocabulario, lengua inculta, variedad sub-estándar, etc.

2 La Lingüística Social asigna importancia central a las relaciones, los nexos fundantes entre: sujeto histórico y social-subjetividad-identidad lingüístico-cultural- orden social- procesos comunicacionales-organización de la vida cotidiana- tramas vinculares- genealogías sociales de la palabra-contextos de aprendizaje-relaciones entre pensamiento y lenguaje. En la sintaxis y semántica del lenguaje oral están contenidas relaciones, funciones y jerarquizaciones no sólo lingüísticas, sino a la vez socio-cognitivas, afectivas, culturales e ideológicas.Comprender estas relaciones contribuye a conocer desde dónde habla un niño; a qué alude cuando establece determinadas relaciones, cómo es la trama -no siempre visible- de su estructura de pensamiento a fin de avanzar en la comprensión científica de la génesis y desarrollo de la autoría de la palabra y del pensamiento infantil.

quienes nos antecedieron y de quienes viven junto a nosotros. La dialéctica pasado-presente de estas tramas y genealogías garantiza el futuro (Requejo; 1994)[3].

Evaluación y resultados de la experiencia

Aspectos satisfactorios de la experiencia. Etapa inicial

La invitación de UNICEF y de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA, dirigida por la Psic. S. Schlemenson, al CERPACU, y la firma del convenio marco inicial entre la UNT y ese Organismo internacional, que nos abrió un campo de experiencias y de relaciones inter-institucionales que garantizaron durante casi tres años (95-97) la discusión científica, el debate, la elaboración y cotejo del proyecto con otros sectores sociales y comunitarios y la realización de Jornadas y Encuentros Nacionales e Internacionales de indudable valor científico y cultural (en Tucumán, Bariloche, Buenos Aires).

En relación a los equipos de Tucumán-Santiago

a) haber sostenido y dado continuidad a un proyecto interdisciplinario, interinstitucional (nivel universitario-terciario-primario) e interprovincial en tiempos de crisis social, económica, política y educativa evidentes;
b) la creación, ampliación y capacitación científica de equipos de trabajo y de investigación con formación, intereses y prácticas no homogéneas, descubriendo y reforzando temas y problemáticas comunes;
c) a partir de los resultados obtenidos, la realización de aportes específicos en el campo de la educación (primaria, terciaria, universitaria) por un lado, y de las problemáticas del lenguaje infantil de los sectores populares;
d) haber implementado y puesto a prueba a lo largo de la experiencia, los postulados e hipótesis centrales de teorías científicas producidas en Argentina, entre ellas, la Lingüística Social y la Psicología Social;
e) la evaluación positiva que recibimos de la experiencia de parte de instituciones de nivel inicial en la Jornada realizada en la ciudad de La Banda, y la demanda de extender y replicar esta experiencia a otros establecimientos educativos.

3 La implementación de esta experiencia abrió nuevo campo de indagación: la evidencia observada en las escuelas y contextos en los que trabajamos, cual es la de la escasa incidencia de la variedad estándar que la escuela difunde, en relación a las marcas dialectales propias de la oralidad infantil o adolescente. A la inversa, sí se observa marcada influencia de los léxicos, referentes identitarios y estrategias comunicativas que difunden los medios. Hemos constatado que aún en el nivel medio, la mayoría de los adolescentes no sólo no ha "perdido" los rasgos específicos de su dialecto social de origen, sino que se observa incluso una marcada acentuación de los mismos. Lo cual puede tener causas múltiples, entre las que destacamos la de la necesidad de reforzamiento identitario en tiempos "de globalización", pero además la comprobación de su eficacia comunicativa en los contextos en los que desarrollan su vida cotidiana. No se observa la misma situación en jóvenes que emigran de su lugar de origen, aunque cuando regresan a sus hogares, "recuperan" activamente ese dialecto del origen que difícilmente la memoria humana olvida. ¿Resguardo mnemotécnico e identitario necesario en tiempos de claudicación e hibridación cultural?; ¿nuevas evidencias de procesos de resistencia cultural y lingüística (Requejo, 2001).

En relación a los niños y comunidad

a) haber gestado espacios de encuentro-diálogo-debate y de aprendizaje grupal en las instituciones educativas, comprobando que para afianzar el lenguaje infantil resulta imprescindible conocer y valorar a cada niño, a sus historias, variedades lingüísticas, referentes culturales y sociales;

b) haber comprobado que, a pesar de las dificultades iniciales, los adultos podemos gestar condiciones para el diálogo y la comunicación intergeneracional; situación que, al reiterarse positivamente, va fortaleciendo los vínculos humanos y la mutua representación interna de cada uno de los protagonistas de esta experiencia;
Comprobar que los discursos auto-referenciales de los niños pueden conquistar un lugar importante para su enunciación en la escuela siempre que gestamos espacios basados en el respeto mutuo, la confianza, la libertad de opinión, el diálogo sostenido;

c) re-descubrir que las comunidades a las que los niños pertenecen esperan, confían, reclaman la educación pública como un derecho irrenunciable, y que depositan aún en ella ideales de ascenso y cambio social;

d) aprender que los padres y familiares que atienden a los niños de sectores con desventaja socio-económica esperan -en vez de censuras o reclamos- un sostén real de parte de los docentes y de las instituciones educativas que les posibilite a sus hijos completar los estudios que ellos no pudieron terminar. Grupos familiares que no pueden materialmente hacerse cargo de las demandas pedagógicas de la escuela en la mayoría de los casos;

e) re-descubrir que, a pesar de todos los prejuicios lingüísticos, ideológicos, cognitivos y culturales que existen -desde una valoración negativa de la cultura popular y de sus variedades lingüísticas-, cuando los adultos desarrollamos una actitud psicológica de valoración positiva de estos aspectos, y se la transmitimos con seguridad a los niños, ellos pueden:
   - avanzar en los procesos de aprendizaje escolar;
   - descubrir la importancia de conquistar un tiempo y espacio para transmitir el contenido de su conciencia, y en particular,
   - desplegar sus enormes potencialidades comunicativas y cognoscitivas;

f) que a pesar del agrafismo social impuesto por siglos de desventaja socio-económica y de políticas que han desconocido la importancia de favorecer la autoría de la palabra y del pensamiento en los sectores populares; el poder de la escritura y de la palabra es altamente valorada por las comunidades a las que pertenecen los alumnos, y por los propios alumnos.

Problemas enfrentados

Inadecuada implementación, selección de cuentos y orientaciones metodológicas y psicológicas decididas por el equipo de la UBA, y apoyados por UNICEF (años 95-96), que no contemplaban el relevamiento antes y durante la implementación del proyecto de problemáticas sociales, lingüísticas y culturales específicas de la comunidades en las que se trabajó.

Descubrir, avanzada la experiencia, a mediados del 97, que era imprescindible cambiar el enfoque y concepción de lo que entendíamos por intervención; gestando condiciones para que los discursos auto-referenciales de los niños tuviesen tanto valor e importancia como los textos narrativos literarios seleccionados por el equipo de la Psic. Schlemenson (UBA).

La orientación y enfoque inicial -de base psicoanalítica- estereotipó estrategias de intervención en los equipos y privilegió pautas de trabajo en el momento de la re-narración que ponían más énfasis en el texto narrado y en interpretaciones simbólico-psicoanalíticas que en las necesidades, historias, contextos y posibilidades comunicativas de los niños y docentes. De ahí su modificación, que produjo cambios positivos tanto en los niños como en nosotros.

La crisis epistemológica y subjetiva -con resultados finalmente positivos- que produjo nuestra decisión compartida por todos los miembros de la experiencia, de no continuar con el proyecto UNICEF-UBA que demandó rediseño casi total de la experiencia. Momento que pudo superarse desde el trabajo conjunto entre los equipos de Tucumán y Santiago del Estero, acordando en el nuevo marco teórico y fijando metas u objetivos comunes que potenciaron el trabajo.

La formación, asesoramiento y dirección de los equipos desde un abordaje interdisciplinario y el desarrollo de una metodología que contemplara enfoques y encuadres epistemológicos heterogéneos que requerían cotejo y articulación en el marco de una experiencia poco frecuente de articulación entre docentes de distintos niveles del sistema, en paridad de intervención.

Costos operativos de una experiencia interprovincial sin subsidios específicos, y llevada a cabo por dos instituciones públicas estatales a las que no se les asignó presupuesto alguno para su implementación. Esto no favoreció la incorporación de miembros de la comunidad o de estudiantes de magisterio o universitarios, que demostraron interés permanente. Esperamos rectificar esta situación en futuras experiencias.

Conclusiones y resultados positivos

La formulación del concepto de autoría de la palabra y del pensamiento como una unidad de síntesis dialéctica que da cuenta de la interdependencia entre los procesos de aprendizaje y desarrollo lingüístico-cognitivos y los procesos de pertenencia e identificación socio-cultural.

La comprensión de la relación necesaria, de implicación mutua, entre autoría individual de la palabra y autoría social.

La importancia de la autoría individual de la palabra, como principio organizador que opera como uno de los sostenes imprescindibles de la estructuración de una subjetividad independiente.

Una propuesta innovadora en torno al concepto y a la práctica de la narración como estrategia que puede contribuir al desarrollo del lenguaje y del pensamiento infantil.

La evidencia de que leer un cuento a los niños no siempre equivale a contar un cuento. Contar implica y desencadena procesos inter e intra-subjetivos.

- de interacción comunicativa múltiple;

- desde una compleja trama verbal, gestual, vincular, socio-cultural;
- en los que se ponen en juego, se relacionan e interconectan distintas subjetividades: la del autor del cuento, la del adulto, la de los niños;
- en un aquí y ahora histórico y social, único e irrepetible como experiencia social y cognoscitiva para cada uno de los sujetos que interactúan (Requejo-Taboada: 1999).

La comprobación de que el cuento puede ser un medio valioso, pero no siempre es un fin en sí mismo. Lo importante es lo que esa narración-experiencia desencadena: las representaciones subjetivas que elaboran los niños; el puente, la cercanía/distancia entre ese cuento y su vida cotidiana; la posibilidad de comprender temas, relaciones, protagonismos, universos diferentes a los de su vida social.

Haber comprobado que es posible desarrollar la capacidad comunicativa en niños en edad preescolar mediante una intervención externa y planificada centrada en la lectura de sus obras plásticas. Esto lleva a dinamizar su lenguaje visual a la vez que favorece el despliegue de su narración oral. Cuando es realizada en momentos previos al ingreso de los niños a la institución formal educativa, los coloca en una mejor situación inicial en relación con su capacidad potencial de aprendizaje.

La elaboración de un concepto y una praxis de intervención pedagógica-didáctica, implementada y evaluada progresivamente a lo largo de la experiencia:

Intervención: son indicadores de intervención pedagógica-didáctica aquellas prácticas del docente (adulto) que le posibilitan al niño interactuar y asumir protagonismo desde una actitud de adaptación activa, que favorecen un posicionamiento subjetivo distinto frente a las nuevas experiencias y demandas del contexto; que afianzan procesos de seguridad y valoración interna; y generan un salto cualitativo -a nivel comunicativo, cognoscitivo e interpersonal (Requejo, Taboada, 2001).

Como uno de los tantos ejemplos de la validez de este concepto, hacemos mención del proceso llevado a cabo por Gonzalo: 5 a. m.; un niño que a lo largo de nueve reuniones prácticamente no había hablado nunca, y que según el informe de su maestra, no hablaba en el jardín y tenía severos problemas de dicción y de conducta. El niño quiso participar de esta experiencia de manera voluntaria. En el último encuentro tomó el libro de cuentos en sus manos, se puso de pié y dijo que él quería contar el cuento; a medida que avanzaba en la lectura de las imágenes de la "Bicicleta Voladora" dijo:

G: *Yo tengo una bicicleta de ocho cambios..*

I: *¡de ocho cambios?, debe ser fabulosa, nadie lo alcanza a Gonzalo en su bicicleta po derosa...*

G: *nadie, va así (mueve el cuerpo), bien rápido y nadie me alcanza, así fummm….*

I: *¿Y tiene lucecitas de colores, de esas que se encienden de noche?*

G: *claro, tiene ocho foquitos de colores, nadie me alcanza cuando voy en mi bicicleta;*

y mi papá cuando me lleva al río con la bicicleta, yo paso así fuerte, rápido las piedras y él me mira…

I: *¿y si hay por ejemplo un tiburón así de grande?*

G: *no, lo mismo paso, aunque hay así un tiburón de inmenso, yo lo mismo puedo pasar por encima de todas las piedras, así y así (gestos); nadie me detiene...*

I: *Gonzalo, ¡qué genial lo que podés hacer con tu bicicleta de colores!*

G: *Y también tengo ocho tortugas que me ha regalado mi papá ahí en mi casa..."*

El niño, desde una enunciación en primera persona, se asume como autor de la palabra; ejerce un rol activo, protagónico -que no es sólo lingüístico-, y desde un extenso discurso auto y socio referencial -que no guarda relación con el relato narrado- evidencia un posicionamiento seguro, una nueva asunción subjetiva, identitaria, que le permite decir lo que durante casi nueve reuniones previas no pudo o no se animó a contar.

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que no es brindando meramente información ya procesada por el adulto como se desarrolla y despliega la capacidad lingüística y de representación, sino también y fundamentalmente:

- abriendo posibilidades de escuchar, confrontar, analizar las narraciones y opiniones propias, de los pares y del adulto;
- promoviendo su capacidad argumentativa y de diálogo, su curiosidad epistemológica en situaciones grupales, ámbito de refuerzo y de sostén de procesos de aprendizaje;
- garantizando en la escuela el respeto hacia lo que los niños dicen, cómo lo dicen, situación ésta que en principio contribuye a fortalecer la identidad lingüística y cultural de los niños;
- favoreciendo la enunciación y toma de conciencia de un proyecto identificatorio autónomo, pues es un momento de síntesis entre el lenguaje de los orígenes, fundamental, y el de discursos sociales que aún se desconocen;
- apoyando prácticas de aprendizaje que contribuyan progresivamente a la cohesión grupal, ya que todo grupo se conforma en base a una tarea y objetivos comunes que van a ser trabajados desde miradas heterogéneas (E. Pichón Riviere: 1975). Experiencia que posibilita al niño que asiste al Jardín de Infantes ir internalizando un modelo de aprender a aprender no basado exclusivamente en lo individual, sino en lo colectivo, grupal, le ayuda a valorar positivamente desde el inicio de su proceso de alfabetización estas experiencias compartidas;
- favorecer en el niño y en los docentes el reconocimiento y respeto de las diferencias lingüísticas y culturales como una instancia de aprendizajes múltiples, que permiten indagar otras formas esperadas de lenguaje en la sociedad, para comprender y aprender nuevas estrategias comunicativas; para analizar conceptos, relaciones aún no aprendidas.

Conclusiones finales (para compartir y debatir a comienzos de un nuevo siglo)

El Jardín de Infantes, por ser el primer contacto formal del niño con el sistema educativo puede gestar condiciones que favorezcan la valoración de los rasgos identitarios del lenguaje y de la cultura infantil.

Este anclaje histórico-social y cultural de la oralidad infantil es un aspecto fundamental a tener en cuenta no sólo en el trabajo que desencadena la narración de un cuento, sino también en la evaluación de los procesos de aprendizaje. De lo contrario confundimos el fracaso del método o del instrumento con el fracaso del niño, situación que en no pocos casos contribuye desde el inicio al fracaso escolar.

Por el contrario, podemos prevenir el fracaso escolar toda vez que gestamos condiciones en las que los niños pueden verbalizar aspectos de su experiencia, gracias al sostén subjetivo y objetivo del adulto y del grupo, lo cual le permite organizar y reorganizar relatos y situaciones posteriores.

El rol del adulto es de enorme importancia ya que el niño requiere de él no sólo formación lingüística, sino que le brinde oportunidades y sostén afectivo-cognitivo para poder decir, escuchar-(se), re-pensar, modificar, valorar, cotejar su propia experiencia con la de sus compañeros. Es desde ese rol que el adulto puede operar como necesario sostén organizador. La actitud y el vínculo que el adulto gesta con y entre los niños no es un aspecto accesorio o externo a la tarea; es un organizador interno y por lo tanto, favorecedor y potenciador de la misma.

Cada niño procesa la información del relato, la comprende o no, puede verbalizarla o no, no sólo como consecuencia del tipo de intervención que realizamos los adultos, sino también y fundamentalmente a partir de:

- sus condiciones internas;
- sus identificaciones;
- el lugar que ocupa en su grupo familiar de origen;
- la valoración positiva o negativa que ha recibido como persona;
- las posibilidades que se le han brindado para procesar y comprender información escrita, por ejemplo, o para escuchar y recrear un relato literario entre otras;
- las prácticas y referentes culturales propios y el contexto en el que tiene lugar la situación comunicativa.

Todo lo cual nos coloca ante el desafío de repensar la noción de autoría de la palabra y del pensamiento y no sólo la del niño. ¿Quiénes tienen derecho a esa autoría en el contexto actual? ¿Cuál es nuestra concepción de autoría?

No sólo son autores los adultos que escriben y editan. Todas las producciones lingüísticas de un país forman parte de su Historia de la lengua; los sujetos en general, y en particular los niños, son activos protagonistas de esa historia.

Un sujeto al que sistemáticamente se le humilla o se le quita la palabra, progresivamente tiende a enmudecerse. En países dependientes como el nuestro, esta práctica de humillación o minus-

valorización de la palabra de los sectores populares, pero también de los que piensan y dicen diferente, es una constante aún vigente en el orden social y en el sistema educativo (con saludables excepciones, por cierto).

Defender, como uno de los derechos humanos el de la autoría social e individual de la palabra y del pensamiento, implica además reconocer la existencia -en el pasado y presente de nuestros pueblos- de procesos de resistencia y lucha (Racedo:1997) que se oponen a prácticas sistemáticas de dominación y privación -privatización- de nuestras memorias orales y de nuestros lenguajes y producciones culturales, interculturales.

Las autorías de la palabra se construyen en la interacción con otros, en procesos inter e intrasubjetivos, resultantes de la praxis social e histórica. De ahí la importancia de la valorización de los procesos de aprendizaje grupal desde temprana edad, ya que afianzan, en los niños y docentes, una noción de comunicación y aprendizaje basada en el respeto de la diversidad, en vez de naturalizar modelos individualistas, competitivos.

Defender, valorar las autorías sociales e individuales implica:

- darse, reclamar, conquistar el derecho a la palabra y a la expresión del pensamiento;
- aprender de lo que dice el otro, y también de su silencio;
- debatir, argumentar con fundamento para aprender a aprender;
- desarrollar nuevos modos y estrategias de interpretación, comprensión del mundo y la realidad;
- tener el derecho y la posibilidad de analizar y reflexionar acerca de la realidad objetiva, de las historias propias y ajenas, de la complejidad infinita de nuestro universo, desde el respeto mutuo;
- aprender el valor de la producción de mensajes, en vez de reproducir discursos ajenos.

Replicabilidad de la experiencia

Esta experiencia debería replicarse por los resultados positivos obtenidos, la factibilidad y relativa sencillez de su implementación, por ser de bajo costo; por constituir un proyecto innovador gestado, diseñado, ejecutado en contextos sociales nacionales, regionales no homogéneos y de amplia demanda educativa y socio-cultural. Porque valora la producción científica nacional, y apunta a legalizar su validez epistemológica, no sólo a nivel local o nacional. Por ser factible de implementar no sólo en estos contextos y niveles, sino en los demás, con ligeras variantes. Porque atiende y da respuestas a un campo de relevancia científica y social cual es el de gestar ámbitos educativos que contribuyan al desarrollo del lenguaje y del pensamiento infantil desde el inicio de la escolaridad, y en particular, en aquellos sectores sociales desfavorecidos desde el punto de vista socio-económico. Porque el lenguaje infantil forma parte de la historia de la lengua y de la cultura de un país, y su estudio científico y revalorización merece reivindicarse hoy más que nunca. Porque cuando un niño aprende a conocer y valorar su historia, cultura y dialecto y la de quienes viven con él, estará en mejores condiciones para emprender los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura. Porque el silencio infantil reiterado, "naturalizado", constituye síntoma de una subjetividad que sufre, de una identidad que necesita liberarse de opresiones, temores y censuras. Porque detrás de ese silencio existe un proceso de autoría potencialmente extraordinario, vital para la sobrevida lingüística y cultural de la especie humana.

Condiciones de replicabilidad

Sería muy importante el apoyo real, efectivo, sistemático y no de corta duración del Ministerio de Educación de la Nación y de los provinciales, así como de universidades, instituciones sociales y/o comunitarias intervinientes. Apoyar y garantizar la formación de equipos capacitados en la implementación del proyecto, que incluyan a miembros de la propia comunidad y a estudiantes de nivel terciario y/o universitario, con sólida base científica y conocimiento de aspectos sociológicos, lingüístico-culturales de las áreas comunitarias.

Modificaciones que se incorporarían para mejorar la experiencia

Selección de los cuentos, no con anterioridad, sino con posterioridad a una experiencia de trabajo en las instituciones educativas, y en particular, luego de conocer a los niños/adolescentes/docentes con los que se trabajará.

Incorporar otros materiales posibles de indagar y analizar junto a los niños (folletos, transparencias de historietas, dibujos infantiles y propagandas; noticias breves; testimonios de protagonistas de la cultura nacional; canciones (no sólo infantiles); videos breves (no del estilo National Geographic), en formato audiovisual cercano a las experiencias audio-visuales infantiles, que den pie a interpretación de contenidos e imágenes y debates iniciales en torno a temas de interés para los niños; escucha y coproducción de programas de radio; etc.

Pensar la experiencia garantizando la producción de textos (orales, gráficos y escritos) a fin de publicar un libro -no estilo Santillana- en el que se reflejen los contenidos y estilos lingüístico-comunitivos de la autoría social de la palabra y del pensamiento infantil en Argentina, libro que refleje no los estereotipos clásicos e idealizados de una clase media aburguesada y cliché, sino los contextos de vida, sociales, geográficos y culturales de las clases sociales que coexisten en este presente social del indicativo de nuestro extenso país.

región

NEA

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

BACHILLERATO DE ADULTOS BILINGÜE INTERCULTURAL CON SALIDA LABORAL DE GESTIÓN MIXTA

PROVINCIA: ***Chaco***

DEPARTAMENTO: ***Libertador General San Martín***

LOCALIDAD: ***Pampa del Indio***

INSTITUCIÓN: ***Consejo QOMPI en defensa de la EBI - Asociación Civil CHE'EGUERA (ONG no indígena). Bachillerato de Adultos Bilingüe Intercultural con salida laboral de gestión mixta anexo a la Escuela de Nivel Secundario Nº 28 "Coronel Enrique B. Rostagno".***

AUTOR/ES: ***Consejo QOMPI en defensa de la EBI - Asociación Civil CHE'EGUERA***

E-MAIL: ***ong_cheeguera@yahoo.com***

ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Toba-Qom***

TIPO DE GESTIÓN P/E: ***mixta, intercomunitaria***

LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural***

LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: ***toba y castellano***

CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***107***

CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***107***

CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***5***

CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***1***

CANTIDAD DE AUXILIARES ABORÍGENES: ***1***

GESTIÓN INSTITUCIONAL: Mixta-Conformada por un Consejo Consultivo que está integrado por: El Consejo QOMPI en Defensa de la EBI; las Instituciones que acompañan (Asociación Civil CHE'EGUERA, INCUPO y ENDEPA); el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología de la Provincia y la Municipalidad de Pampa del Indio.

APORTES: El estado provincial: cubre los cargos docentes. Las comunidades: prestan el salón comunitario en donde funciona la institución, el apoyo a la escuela y su disponibilidad para cuando haga falta, dentro de ellas, el Consejo QOMPÍ aporta asesoramiento pedagógico-didáctico, organizativo, protagonismo en las gestiones, y ha elaborado con el aporte de las comunidades y el trabajo conjunto con la Asociación CHE'EGUERA, el Proyecto Educativo Institucional. Las instituciones aportan: gestiones, asesoramiento pedagógico y organizativo, útiles y elementos escolares. La municipalidad: aporta pequeñas mejoras de infraestructura básica (mástil, tablones y caballetes, pintura).

Descripción General y Diagnóstico

La situación lingüística dista mucho de ser uniforme, siendo más posible ubicar las distintas situaciones idiomáticas en un continuo que va de más a menos: conocimiento, manejo y uso del idioma indígena, a otro polo caracterizado por el mayor o menor conocimiento, manejo y uso del idioma dominante.

La población indígena -mayoritariamente bilingüe- utiliza su lengua vernácula en los ámbitos familiar, comunitario y religioso y el español en todas las interacciones verbales con los no indígenas, con los indígenas monolingües y con los indígenas de otras etnias.

Los jóvenes tienen una actitud favorable con respecto al uso de la lengua materna. Todos ellos son bilingües (toba-español), con diversos grado de competencia en cada lengua según su historia personal y familiar. Cuando hablamos de bilingüismo, estamos haciendo referencia a un bilingüismo de tipo subordinado en donde la competencia que poseen los hablantes del castellano es notablemente inferior a la que poseen de su propia lengua. Esta relación, es asimétrica y conflictiva, conformando una situación de diglosia. A esto se suman, las variedades dialectales que conforman la lengua Toba.

En las Escuelas primarias de la zona, nos encontramos con una tradición consolidada que ha considerado la lengua y la cultura toba como un obstáculo, más que como un valioso recurso para la labor pedagógica. Estas escuelas han funcionado y funcionan alejadas de la vida de la comunidad.

La enseñanza es en castellano y sólo dos escuelas cuentan con A.D.A. (Auxiliar Docente Aborigen) pero mantienen un modelo bilingüe de transición, que sólo ve necesaria la lengua materna en el nivel inicial y primer ciclo de la primaria, como instrumento para facilitar la castellanización de los niños. El A.D.A. no siempre cumple su verdadero rol (alfabetizador en lengua materna, responsable de introducir en la enseñanza escolar los contenidos de su cultura y nexo educativo entre culturas), la mayor parte de las veces actúa como traductor, salvo contados casos. Se enseñan sólo los valores y las ideas de la cultura occidental. Es así como la escuela, en vez de ser un lugar de transmisión de conocimientos, se convierte en un sitio de destrucción de los mismos.

Esta realidad escolar se agrava con la carencia de personal capacitado y la escasez de investigaciones aplicadas para orientar las acciones educativas en el mundo indígena. El miedo de los docentes a lo distinto los lleva a concebir a la equidad como la homogeneización lingüístico cultural, no respetando lo distinto, causa mayor de todo intento de implementar cualquier proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, confundiendo repetidas veces, cualquier acción educativa dirigida a niños aborígenes, con una acción de verdadera Educación Bilingüe Intercultural, la cual no se puede llevar a cabo sin la activa participación de la comunidad en el diseño y desarrollo de la misma para que esta sea significativa y eficaz.

Finalmente, ir a la escuela para el niño Toba significa en este contexto, ingresar a un lugar ajeno a su realidad y su mundo, lejos de la vida de su comunidad. Allí comienza a vivir el duelo de su cultura. El excesivo abandono, la repitencia y los pocos niños que egresan de 7° grado, hace años que reclaman un cambio de actitud docente y en especial del sistema educativo en general.

En muchos lugares, los niños indígenas llegan a la escuela, a los seis o más años, con un capital lingüístico y un bagaje de experiencias de aprendizaje relacionados con el mundo de la comunicación y de los idiomas que la escuela ha decidido no aprovechar, sino más bien ignorar.

No está de más recordar que es entre la población indígena donde normalmente se concentran indicadores que dan cuenta de la ineficiencia de nuestro sistema educativo. Así como existe una correlación positiva entre pobreza y etnicidad indígena, de igual forma debemos tomar conciencia que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria, que experimentan varias veces a lo largo de su escolaridad la frustración de la repitencia y que, a menudo, abandonan la escuela después de dos o tres años de haber intentado infructuosamente entenderla y apropiársela, para a través de ella, acceder a herramientas académicas diversas que les permitan seguir aprendiendo. También es menester tener presente que, salvo algunos casos extremos, existe una correlación positiva entre niveles de analfabetismo y mayor presencia de población indígena. Y no podía ser de otra forma, pues, de un lado, la población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo, y, de otro, vista la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho de que éste ha sido diseñado para ser transmitido exclusivamente a través del castellano, la expulsión de los niños y niñas indígenas del sistema ocurre bastante temprano.

En el Nivel Secundario se repite parecida situación, el abandono se marca entre el segundo y el tercer año. Aunque se han realizado acciones para retener a los alumnos como: agruparlos en una división para permitir el intercambio en lengua Toba y facilitar la adecuación de la explicación del profesor, los proyectos de becas estudiantiles, capacitación de algunos profesores en la temática de educación indígena. Estas acciones, son superficiales y no tocan al problema de fondo, que requiere de los docentes una profunda reflexión sobre su propia condición sociolingüística y sociocultural y un análisis de la de sus alumnos, una buena discusión de conceptos como intolerancia, racismo, xenofobia, opresión cultural, autoestima del alumno, identidad, diversidad sociocultural y el papel de estos aspectos en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. Estos últimos, han vivido en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo desde su propia escolaridad.

La escuela secundaria, con el mismo modelo homogeneizador citado anteriormente, resulta también expulsiva para los jóvenes tobas, contando con muy pocos egresados de este nivel.

En cuanto a las dificultades y problemas que encuentran en el colegio, la mayoría de los encuestados hizo referencia a problemas con el castellano; gran dificultad con las materias por no entender al profesor y en algunos casos por no tener los materiales necesarios para cumplir con los trabajos solicitados; también la mayoría hace referencia a "buenos profesores" y a "malos profesores", y la explicación de tal categoría radica en "explican bien", "nos animamos a hacer preguntas cuando no le entendemos"; y por otro lado: "explican muy rápido y de una manera difícil, no le entendemos y no nos animamos a preguntar, dictan muy rápido".

En cuanto a lo que encuentran positivo y negativo en su paso por la secundaria, expresaron que tienen buenos amigos, aprenden a tener derecho a respetar y a ser respetados; en su totalidad los varones, y una mayoría de mujeres manifestaron que no les gusta que los criollos los discriminen, "queremos que nos respeten como seres humanos".

Respecto a lo que creen que se puede cambiar, la mayoría expresó querer algunos profesores tobas. Le siguen en importancia: *tener un curso sólo de chicos aborígenes, *tener una materia que se refiera a la realidad y cultura aborigen, *tener horas de clase extras de tutoría, *cambiar a algunos profesores.

Refiriéndonos a la realidad sociolingüística de la que charlaron los encuestados, los resultados en su totalidad son los siguientes: La Lengua Toba es muy importante para nosotros, "es nuestra lengua favorita", no queremos dejar nunca de hablarla, con ella podemos comunicarnos con nuestros ancianos. Cuando éramos chicos la hablábamos más, ahora la hablamos con nuestros amigos, en nuestra casa, en nuestro lugar, en los recreos, con nuestros compañeros en clase. Ahora sabemos un poco más el castellano. Nunca vamos a abandonar el idioma de nuestros antepasados.

Narración de la experiencia

En 1994, a instancias de un encuentro de Educación, la comunidad en la que se realizó el encuentro, planteó la necesidad de tener una escuela secundaria para las comunidades. Después de intensas gestiones, con largos períodos de inactividad, se retoma en 1997 la iniciativa, llevada adelante por la Comisión Zonal de Tierras "Cacique Taigoyic". Se reinicia la discusión y se vuelve a solicitar una escuela. A partir de entonces se decide, conformar una organización que represente a todas las comunidades de la zona y gestione un proyecto de Educación para los jóvenes indígenas de Pampa del Indio. Es así como nace, en el año 1998, el Consejo Qompí en defensa de los Derechos de la educación bilingüe e intercultural, organización indígena formada por representantes de cada uno de los 17 asentamientos, que comenzó con 20 representantes y hoy cuenta con 44 representantes comunitarios. Comienzan a realizarse "talleres de consulta a las comunidades" en el año 2000. La institución que fue acompañando todo este proceso y el trabajo del Consejo Qompí, fue la Asociación Civil Che'eguera, ONG sin fines de lucro que realiza un trabajo voluntario y no recibe ningún tipo de subvención. Estas dos instituciones elaboraron el Proyecto Educativo con sus tres propuestas: ESCUELA DE MODALIDAD BILINGÜE E INTERCULTURAL EN ALTERNANCIA, DE GESTIÓN MIXTA, PARA EL TERCER CICLO DE E.G.B., BACHILLERATO DE ADULTOS CON SALIDA LABORAL Y ESCUELA PARASISTEMÁTICA DE OFICIOS de la que se concretó el inicio del bachillerato, quedando las otras propuestas a estudio.

El inicio del Bachillerato fue muy importante para las comunidades, muestra de ello es la cantidad de alumnos que están estudiando, siendo que deben recorrer diariamente distancias de entre 5 y 35 Km, en algunos casos, y que manifiestan un gran interés y adecuación a esta propuesta educativa, a pesar de muchas incomodidades y problemas que tiene este Bachillerato. Como ejemplo de esto, es que en oportunidades de la fiesta del pueblo, el 10 de Agosto, los alumnos presentaron un coro con canciones en idioma toba y otras en idioma castellano, en representación de esta institución.

Actividades de Educación Bilingüe Intercultural

Además de las actividades propias, por ser una escuela bilingüe intercultural, se planificaron también actividades en este sentido:

- La tutora, maestra EBI, en las horas libres, trabaja aspectos culturales que son analizados en las distintas materias abordadas en la semana, con investigaciones y reflexiones culturales al respecto.
- Asimismo, trabaja en horas extraescolares, con un grupo de alumnos que tienen dificultades con el idioma materno o bien que lo han aprendido en su niñez y no volvieron a usarlo (son 9 alumnos en estas condiciones).
- Están programando, la tutora y el profesor de lengua materna, dos jornadas de reflexión: la primera para el día del estudiante y la segunda para el 11 y 12 de octubre, para analizar la visión de estas fechas desde la propia cosmovisión.
- El Consejo Consultivo Asesor programó, distintas jornadas y talleres de reflexión con docentes y alumnos. Está previsto, en este sentido, realizar con docentes, una jornada de reflexión sobre la adecuación de la interculturalidad y técnicas y didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje, para el 25 del mes de setiembre. Para los primeros días de octubre está previsto trabajar con alumnos, diferentes técnicas de estudios.
- Se prevé para el futuro, la presentación de proyectos de Talleres, especialmente en lo artístico y de análisis de la cosmovisión con la participación de ancianos de las propias comunidades.
- Debido a que este proyecto de las diferentes salidas laborales propuestas para esta promoción es a término, se está elaborando la propuesta de la salida laboral para el año próximo, para futuras promociones.
- Se programó con el doctor Julio Monsalvo, médico sanitarista, de reconocida trayectoria nacional, diferentes actividades, entre ellas, un encuentro con el Consejo Consultivo Asesor y los docentes para incorporar como contenido transversal de toda la carrera, el concepto de salud integral, desde la cosmovisión de ambas culturas.
- Está previsto realizar diferentes talleres con antropólogos y lingüistas del CONICET, fecha a confirmar.

Por un pedido muy fundamentado, al Ministerio de Educación provincial, hemos conseguido que el tutor, o Profesor guía, sea un maestro EBI ya que una escuela que pretende desde sus principios ser Bilingüe intercultural, no podría menos que tener en un cargo tan vital a un docente indígena, aceptado por la comunidad, que impulse, proponga y aliente la interculturalidad en el alumnado y en el trabajo docente de todos los días. Sobre todo considerando que los profesores no indígenas inscriptos para ocupar horas, no tienen experiencia en EBI y algunos ni siquiera contacto con comunidades Indígenas.

En ese pedido al Ministerio, incluíamos también el por qué el profesor de Historia y el de Educación Cívica también tenía que ser un docente indígena, fundamentando esto en la necesidad de mirar la historia desde otro ángulo, sin los prejuicios de la "otra cultura". De igual forma se fundamentaba Educación Cívica, para garantizar además, el tratamiento profundo de los derechos

indígenas, y de los derechos generales, que afectan a las comunidades destinatarias. No necesita aclaración del por qué el docente de Lengua Toba es indígena.

La Autoridad escolar, está conformada por el Director y un "Consejo Consultivo Asesor", quien es el responsable junto con el director, de marcar el rumbo de la escuela, velar para que no se desvirtúen los objetivos, metas y sueños por los que fue gestionada y creada esta escuela, trabajar para que el alumnado tenga las mejores condiciones y posibilidades de estudio (luz, libros, bancos, becas, comedor, otra división, capacitación a los docentes, talleres necesarios, reuniones con la comunidad, seguimiento a la experiencia) y para ello realizará todas las gestiones y acciones necesarias hasta concretar esto.

Finalmente el Director del establecimiento, es el que conduce y quién decide junto con el Consejo Consultivo Asesor, las medidas y acciones convenientes para la institución.

Este Consejo Consultor Asesor está integrado por:

- Dos representantes del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Dos representantes por el Consejo Qompi en Defensa de los Derechos de la Educación Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio.
- Dos representantes por las instituciones que acompañan (Asociación Civil Che'eguera, Endepa e Incupo).
- Dos representantes del Municipio.

Tiene como funciones:

- Supervisar todos los aspectos administrativos que respondan a la legislación escolar.
- Elaborar las reglamentaciones internas del Centro educativo.
- Seleccionar el personal educativo, que prestará sus funciones en esta escuela, de acuerdo con la legislación vigente y a los requisitos que elaborará para tal fin.
- Sugerir al Director y personal del Centro, las medidas que crean convenientes o deseables para la marcha del programa.
- Velar para que el Centro responda fehacientemente a las modalidades educativas planteadas en este documento.
- Informar al Consejo General de Educación, sobre la marcha del proyecto y sugerirle las medidas apropiadas.

Evaluación de la experiencia

Para realizar una evaluación de esta experiencia, no podemos hacerla concretamente sobre la base del funcionamiento de este Bachillerato, ya que hace casi tres meses que está funcionando.

Lo haremos sí, a partir del trabajo previo realizado por la organización indígena que llevó adelante esta propuesta educativa. La importancia para este Consejo Qompi, fue fundamental para

fortalecerse en la organización y defensa de los derechos de los Pueblos Indígenas. La representatividad de este, fue ampliándose satisfactoriamente, en todas las comunidades. La posibilidad de gestionar, diseñar y elaborar, el propio proyecto educativo para sus comunidades, ha sido un elemento capacitador muy importante para sus miembros. Las dificultades para que este Bachillerato se inicie no fueron menores y gracias a la presión y esfuerzo voluntario de esta organización, este sueño fue una realidad. El mayor desafío para todos sus integrantes era saber, si esta propuesta una vez implementada, tendría alumnos y si estos permanecerían a través del tiempo. Esta expectativa fue ampliamente superada por la realidad, ya que no se esperaba tantos alumnos para este Bachillerato. Las dificultades mayores, tienen que ver más con las condiciones en que están estudiando, siendo dificultoso hacerlo, como lo mencionáramos anteriormente, sin bancos y mesas, muchos de los cuales presencian las clases desde la ventana, siendo que algunos de ellos recorren largos trayectos sin poder haber comido el día antes y muchos otros problemas que surgen a diario, pero que no ocasionan el desgranamiento de los estudiantes, sino que se reafirma día a día la importancia de esta posibilidad educativa.

Pero el resultado hasta este momento podemos consignarlo como altamente positivo y de gran importancia para el pueblo Qom de Pampa del Indio.

Como conclusión que se puede extraer de esta experiencia, es que el Estado debe acompañar los procesos generados desde las mismas comunidades, dándoles la posibilidad de diseñar sus propias expectativas educativas y debe apoyar toda iniciativa que tenga como protagonista principal al propio pueblo indígena. La importancia de la participación de las comunidades en la planificación y gestión de su proyecto, permite una evaluación longitudinal a fin de considerar su efectividad, logros y deficiencias, siendo los principales interesados en los resultados de esta propuesta educativa.

Replicabilidad de la experiencia

Creemos firmemente que esta experiencia tiene que ser replicable, al resto de los Pueblos indígenas. Siendo esta experiencia única en nuestra provincia, creemos que la posibilidad de las comunidades de acceder a una educación bilingüe e intercultural, de nivel secundario, permitirá mejorar las condiciones futuras de las mismas.

Pero para que esta experiencia sea exitosa, debe partir del verdadero protagonismo del Pueblo indígena, quien debe participar desde el inicio en el diseño y desarrollo de la propuesta educativa a implementar.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SIETE AÑOS MÁS TARDE...

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB 821***
AUTOR/ES: ***Mónica Zidarich***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí, criollos***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***450***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***225***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***38***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***5***
TIPO DE GESTIÓN: ***estatal***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***español (variedad rural y urbana) y wichí***

Presentación de la experiencia

El objeto del presente trabajo es aportar unos datos para cerrar el relato de una experiencia que el A.D.A. (Auxiliar Docente Aborigen) Ambrosio Rosario y yo llevamos a cabo entre 1995 y 1997. Tuvimos oportunidad de contarla en el marco del Primer Concurso de Innovaciones Educativas que organizó el Ministerio de la Provincia del Chaco, en 1995. La incluí también en una Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe (Zidarich, 1999).

Se trataba del relato de la implementación de una propuesta de alfabetización bilingüe wichí – castellano.

Este año, los niños que participaron en esa experiencia egresan de la EGB. Hemos realizado un seguimiento de la evolución del grupo y recogido sus opiniones acerca del proceso de apropiación de la lectura y la escritura que ellos realizaron.

La experiencia de 1er a 3er año de EGB

A los fines de que este trabajo tenga coherencia, transcribo textualmente el relato citado:

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.

El Sr. 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

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.

Como dijimos esta experiencia fue presentada en el Primer 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 expuesta 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:

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.

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, de 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 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:

a) 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 visitarla.
- Visitamos las instituciones y preguntamos para qué usan allí la escritura (fuimos al Registro Civil y el encargado, un aborigen, 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 cumpleañeros).

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.

b) 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).

c) 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).

d) 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". Incluyo algunos a manera de ejemplo:

- Rompecabezas con corte corrector.
- Letras móviles ilustradas y no ilustradas.
- Naipes.
- Rompecabezas con encajes.
- Memoramas o dominoes.

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 boligraff, 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. Prevemos 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?

- 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).
- En el grado había un clima de alegría por estar juntos y de entusiasmo por el trabajo escolar.
- 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.
- El grupo avanzó en relación al nivel de conceptualización: (Marzo-Noviembre 1985).

Niveles 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

- Participaban en la clase, preguntaban, hacían comentarios de cosas que han vivido o que conocen, conversaban entre ellos, esto es, 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.

- 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.
- La disciplina de la clase ha mejorado significativamente desde que hubo acuerdo explícito de las normas.
- Fue posible tener materiales de uso común (lápices negros, de colores, tijeritas, plasticolas) y que no se perdiesen, rompieran o los robaran.
- 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.

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.
- 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.
- 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.
- Algunos docentes de la escuela se han ido animando a tomar algunos elementos de esta experiencia y aplicarlos con sus alumnos.
- Asistiendo 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 aborigen. (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.

Los que se incorporaron ese año nunca habían escrito en wichí pero no encontraron dificultades para hacerlo. 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 la 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. Se 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 en 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 nenas 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. Entonces 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.

La experiencia de 4º a 7º año

A partir de 4° año continuaron sólo en forma esporádica las propuestas de trabajo en una lengua, en otra o en ambas. Según el criterio de sus maestros se incluyeron actividades más o menos contextualizadas y se valoraron en mayor o menor medida los saberes de su cultura. Durante períodos prolongados trabajaron sólo en castellano.

También fue diferente el estilo pedagógico de los docentes que los recibieron en 4° año, en comparación con los que tuvieron durante todo el primer ciclo.

El grupo que continúa se caracteriza por ser diverso en relación con el nivel de rendimiento en las distintas áreas. Algunos realizan las tareas rápidamente y en forma autónoma, mientras que otros necesitan ayuda en distintos momentos.

Una de las docentes que han tenido en estos años afirma que, al igual que otros chicos aborígenes, han tenido que hacer frente a permanentes situaciones de discriminación, frente a lo cual manifiesta haberse manejado con firmeza. Desafortunadamente, no es este el modo de actuar de todos los docentes. Mientras algunos son en esto intransigentes y claros, otros se mantienen al margen sin intervenir y otros, en forma más o menos encubierta, promueven estas situaciones o las protagonizan. Y esto se sufre, se vive con dolor, no sólo de las personas que han sido discriminadas, sino también de los que están presentes y de algún modo, participan sin querer, con su silencio.

Los datos

- En 1997 se promovieron a 4° año de EGB 22 chicos, mientras que 4 no se promovieron.
- En 4° año, 2 niños dejaron la escuela.
- En 5° año, se produjeron 4 casos de desgranamiento. Dos de las niñas que dejaron la EGB, comenzaron a cursar en el Anexo para Adultos, pero con poca constancia.
- Dos niños repitieron 6° año, por inasistencias reiteradas y otro abandonó a comienzo de año. Esta fue una gran pérdida para el grupo, era un líder muy positivo, sus compañeros todavía lo extrañan. Es uno de los que habían ingresado luego de haber abandonado, es decir que es mayor que el resto del grupo; además su madre falleció a comienzos de ese año. Estimo que las causas del abandono pueden estar relacionadas con ambos factores.

De los 22 que comenzaron 4° año en 1998:

- 13 están en 7°
- 3 están en 6
- 4 abandonaron la escuela
- 2 se pasaron al Anexo para Adultos

De los 22, 18 están en el Sistema Educativo.

Ahora opinan ellos

Frente a las preguntas ¿qué te acordás de cuando aprendiste a leer y escribir? ¿qué te gustó y qué no te gustó?, los chicos que están en la escuela contestaron:

...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 en idioma wichí, me gusta su forma de ser") (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.)

...cuando vos les dijiste a los chicos que van a comprar los juguetes....y les compraste una pelota para todos los varones de 3° C... (L. S)

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 acuerdo de mi amigo Rolando (uno de los que dejó) (D. M.)

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

...lo que no me gustó es que mis compañeros abandonaron la escuela. (M. 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.)

...nosotros nos sentíamos contentos... (A. 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.)

Para terminar...

Siento que estamos recién al comienzo, que son los chicos los que nos tienen que seguir orientando en la búsqueda, para que junto a ellos podamos construir una escuela así, como la que Javier quiere... pero sin magia, con compromiso, trabajo, reflexión y mucho amor.

Yo quiero que mi escuela tenga pájaros
Yo quiero que mi maestra sea buena
Yo quiero que comamos algarroba
Yo quiero que trabajemos con las computadoras
Yo quiero que haya peces en la escuela
Yo quiero que la comida sea rica
Yo no quiero que mi maestra sea mala
Yo no quiero que mi salón sea sucio
Yo no quiero a esos que matan los animales
...
Yo quiero que yo sea un mago

...

Javier Rosario (alumno de esta experiencia) 4° año-1998

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL NIVEL INICIAL

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes Nº147***
AUTOR/ES: ***Lorenza Miranda***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***
CANTIDAD DE AUXILIARES ABORÍGENES: ***3***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***wichí***

Localización de la experiencia

La experiencia se desarrolló en el jardín de infantes Nro. 147 de El Sauzalito, provincia del Chaco, con los niños aborígenes de la etnia Wichi. También asisten a él, chicos que no son aborígenes.

El jardín es independiente de la escuela primaria y en total tiene 7 secciones, las cuales cuentan con un docente no aborigen para cada una de estas secciones y auxiliares docentes aborígenes trabajando desde el año 1991.

Este año la sala en la que trabajo cuenta con la mayoría de alumnos que habla solamente el idioma Wichi. Existe un anexo, en la localidad de El Vizcacheral, que no cuenta con salita para niños de 4 años aproximadamente a 7 km. de El Sauzalito y este año se creó otro anexo en el Paraje Los Lotes a 3 km. también de El Sauzalito,

Durante la semana nos distribuimos entre las tres docentes la atención al paraje Los Lotes mientras que el Paraje El Vizcacheral cuenta con una docente no aborigen y una auxiliar docente aborigen en forma constante.

El trabajo en pareja pedagógica

Trabajo con una docente que se asigna cada año en la salita de niños de 5 años con una asistencia de 23 alumnos a diario, el trabajo con ella es compartido ya sea en las planificaciones como en el trabajo a diario en las sala con los infantes.

Respondiendo a problemas

Uno de los problemas que tenemos que enfrentar al comienzo de cada ciclo lectivo, es el tema de la asistencia de los chicos; todos los años se realizan reuniones con las mamás y papás de los chicos inscriptos, pero generalmente los Wichi no asisten y si lo hacen no participan de las reuniones que generalmente se hacen en castellano y si hay participantes Wichis mi tarea es traducir lo que expresa la maestra o directora para su entendimiento.

Mi maestra y yo decidimos hacer otra reunión invitando solo a los padres de los alumnos de nuestra sala.

De las tres salas visitamos casa por casa para que no se olviden de la reunión prevista para el día siguiente. Durante la reunión notamos la participación de más mamás que papás.

Durante la reunión nos propusimos demostrarles que en el jardín los chicos no solamente van a jugar sino también a aprender. Para eso les enseñamos las salas, los rincones y también las carpetas, el lugar donde guardamos los trabajitos de los chicos, los materiales (tijeritas, pinceles, crayones, lápices negros y de colores, etc.). Les encantó ver el panel de asistencia, lo habíamos realizado con cada una de las fotos de los chicos, detrás de las fotos estaba escrito el nombre con el que lo llamaban en la casa, porque a veces no es el mismo que el que aparece en el documento.

También miraron los trabajitos que habían realizado hasta ese día, les producía gracia ver como les costaba pronunciar y escribir sus nombres. Desde ese día empezaron a asistir los chicos.

En la sala donde no se visitaron a los padres antes de la reunión no hubo cambios.

Nosotros pensamos que incidió con la asistencia de los chicos. Otra acción que llevé a cabo durante todo el año fue un programa de radio por una FM local, tenía el mismo objetivo prácticamente y era demostrar lo que los chicos hacen en el jardín y para que sirve ir al establecimiento todos los días. Participaban tres secciones aborígenes, uno era el anexo de El Vizcacheral.

Otra de las acciones que hacemos es aprender sus nombres a través del uso del alfabeto ilustrado en el idioma wichi y en el idioma castellano. Haciendo relaciones del objeto que usamos para ilustrar con la letra a establecer.

Durante el programa radial contamos cuentos en Wichí y luego los traducíamos al castellano; al iniciar el programa la apertura se hacía en Wichí y luego de un corte musical se traducía al castellano, se implementó el sistema de invitaciones de distintos maestros directores, se emitían grabaciones de canciones y saludos, u oraciones, etc., los mismos chicos me decían en las calles que me escuchaban en sus casas, además de esto cuando los chicos faltaban dos o tres días seguidos iba yo o iba la maestra a las casa para ver que les pasaba. También los visitábamos cuando teníamos que completar la ficha personal del niño.

Planificación, contenido y actividades

Planificamos durante todo el año, en unidades didácticas y algunos proyectos que duraban una o dos semanas. Los contenidos que incluimos son los clásicos del nivel inicial, el nombre propio, la plaza, el cuerpo, la familia, las fechas patrias, la germinación las plantas, los animales y mascotas, la correspondencia. Nociones que se dan incluidas en cada una de las presentaciones previas. Formas, color, tamaño, Seriación clasificación.

Comenzábamos las unidades con recuperación de los conocimientos propios. Los chicos decían y yo o la maestra anotábamos en un afiche, como los expresan en Wíchi y a su vez lo escribía en Wichi.

Algunas actividades que nos parecieron interesantes fue escribir cuentos que los chicos inventaban, los mismos dictaban y el texto era escrito en los dos idiomas, para ver que les pasaba.

Frecuentemente les narro cuentos, los actos son bilingües, en el telón si hay algo escrito siempre se lo hace en los dos idiomas tanto en las glosas, los números. Todo los años hacemos estas actividades visitamos a una abuela para que nos cuente un cuento, también vinieron mamás y papás para hacer trabajos de artesanía, utilizando barro y chaguar. Al final de cada unidad la maestra y yo anotamos el progreso de los chicos y las actividades que realmente pudieron concretar como una manera de evaluar lo realizado. También los visitábamos cuando teníamos que completar la ficha personal del niño.

Recursos didácticos

En la sala tenemos una biblioteca que tiene cuentos en los dos idiomas.

Los libros tratan de plantas, animales, revistas, diarios, enciclopedias del cuerpo humano, libros de lectura de la primaria.

Los rincones como todos los jardines con los nombres en los dos idiomas, están ordenados colocando palabras que en una y otra lengua comienzan igual.

En un panel de asistencia hecho con fotos de cada uno de los chicos, detrás de las fotos está escrito el nombre de cada uno de ellos. Algunos de los chicos nunca habían visto a su propia foto; al mirar sus imágenes algunos se reconocieron. Al finalizar el año les hice un portarretratos y se los regalé a cada uno de ellos. Los paneles del tiempo los trabajamos en forma oral.

Evaluación de la experiencia

Los aspectos de la experiencia que consideramos más logrados son:

- La asistencia diaria.
- La adaptación y que hayan podido tener hábitos escolares.
- Cuidar el material.

- La participación: hablan, contestan, pasan al pizarrón, actúan. Les gusta la sala de los otros chicos. Las madres ayudaron a hacer los bolsitos para las carpetas y otras actividades que les pedimos, por ejemplo pintar el salón, poner rejas, colaborar con materiales didácticos. Hay mayor apoyo de los padres contestando al cuestionario de distintos temas: La lombriz, los piojos, etc, como así también mandando materiales de deshecho para realizar experimentos, materiales de higiene, etc.
- Realización de una feria de ciencias con cada sección de esta institución, cuyos temas son: la lombriz (lumbricario) , el aire, el agua.
- Química: Hacemos nuestra propia gaseosa.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nro. 852 ubicada en el Paraje Tres Pozos***
AUTOR/ES: ***Camilo Ballena, Patricia Gladys Jaureguiberry y padres de los niños del primer ciclo.***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí y criollos***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***150***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***75***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***11***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***3***
TIPO DE GESTIÓN: ***estatal***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***wichí y dialectos regionales***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia se llevó a cabo en el primer ciclo (1ro., 2do., 3ro.) entre los años 1998 y 2000.

Este trabajo se realizó bajo el consentimiento del directivo y el supervisor técnico de zona cuya participación fue muy escasa.

En el Encuentro de Maestros Rurales se presentó un proyecto áulico realizado en la escuela con niños aborígenes, que fue seleccionado para ser presentado en el Encuentro Provincial de maestros Rurales, donde no se lo pudo presentar por razones de distancia y otros.

También participó de la experiencia brindando sus aportes pedagógicos la Sra. Mónica Zidarich.

En el año 1992 llegó al Paraje Tres Pozos, Dpto. Güemes provincia del Chaco e inicio mi actividad como docente en la EGB N° 852. Cabe destacar que provengo de la Pcia. de Bs. As. y que desconozco totalmente la zona.

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Tengo a mi cargo un segundo grado de niños aborígenes Wichis y de niños criollos; durante este primer año de trabajo realicé un diagnóstico general sobre la escuela y el nivel de aprendizaje de los niños y puedo ver que:

- Existen baches entre los docentes y alumnos y la escuela y la comunidad.
- Hay exceso de matrícula en los primeros grados.
- Alumnos con sobreedad en los primeros primeros grados.
- Bajo porcentaje de alumnos promovidos en los séptimos grados, especialmente de niños aborígenes.
- Altos porcentajes de repitencia y deserción, especialmente de niños wichis.
- La comunicación docente-alumnos es unilateral, el idioma es solo el castellano.
- Conviven dentro de la comunidad mas de dos culturas (blancos, criollos, wichis).
- La expresión de los niños oral y escrita es muy pobre; el diálogo se resume sólo a monosílabos.

Se podría pensar que la escuela considera como propósito educativo integrar a la sociedad estas culturas sobre la base de la negación y desaparición de elementos culturales que definen la identidad aborigen en la escuela. La lengua que se privilegia es el castellano, los docentes blancos carecen de la preparación específica para enfrentar la problemática que le plantea la realidad aborigen. A consecuencia el alumno es:

- Pasivo.
- No dialoga.
- No presta atención.
- No está interesado, ni incentivado.
- Se escapa en los recreos, intenta llamar la atención de los docentes.
- Falta mucho a clase y luego deserta.

De igual manera se da la relación con la comunidad, pareciera que van por diferentes caminos.

Narración de la experiencia

La dirección de la escuela intenta revertir esta situación haciendo hincapié en la necesidad de una educación bilingüe con el apoyo de un Auxiliar Docente Aborigen, pero el plantel docente por diversas razones manifiesta apatía hacia esta temática.

Con el apoyo de la Directora Hna. Beatriz Seade comienzo mi capacitación en el tema. Luego de tomar conciencia sobre los fundamentos de la propuesta, comprendo la importancia y los beneficios que trae a los niños. Recibo capacitación sobre el enfoque Psicogénetico de la lecto-escritura dictado por la Lic. Mónica Zidarich y la Lic. Marta Tomé así como sobre la propuesta didáctica para alfabetizar en lengua vernácula. Por razones de organización escolar trabajo un tiempo en el tercer ciclo y durante ese lapso la directora se jubila. En el año 1997 vuelvo al primer

ciclo donde intento llevar a la práctica lo que tengo en teoría, pero en ese momento contábamos con un Auxiliar Aborigen con una escasa preparación por lo que no logramos coordinar el trabajo. En el año 1998 se incorpora a la escuela el Auxiliar Camilo Ballena que intenta llevar a cabo su trabajo pero forma pareja con un docente de primer grado que desconoce la propuesta y el rol del auxiliar en el grado.

Es así que solicito a la nueva directora la posibilidad de que junto al nuevo auxiliar nos permita trabajar con un nuevo enfoque.

El primer año de trabajo habíamos organizado el primer ciclo (1º, 2º, 3º) por áreas, teníamos a cargo por supuesto el área de lengua (cada grado formado por niños criollos y aborígenes) y comenzamos la alfabetización en lengua materna con el apoyo pedagógico de la Sra. Mónica Zidarich.

Intentábamos llevar a la práctica una propuesta pedagógica a partir de una concepción diferente del sujeto de aprendizaje y de su proceso de apropiación del conocimiento. Atravesamos períodos de duda y reajustes surgidos por los esfuerzos por hacer la bajada al grado.

La propuesta didáctica consiste en incorporar la lengua materna como lengua de alfabetización en las aulas donde hay niños aborígenes y aun en grados heterogéneos, (criollos y aborígenes) teniendo en cuenta algunos aspectos como:

- Que es la lengua afectiva y con la que aprendieron a hablar.
- Es la lengua con la que se identifican dentro de un grupo.
- Valorando su lengua se valora su cultura.
- Es la lengua en la que piensan.

Los aspectos pedagógicos se remiten a que el alumno debe leer, entender, interpretar y producir textos, no lo podrá lograr si debe hacerlo en una lengua que no conoce o no maneja.

Algunas cuestiones lingüísticas que se plantean se refieren a que los anglicanos escribieron la lengua Wichi en un sistema alfabético de escritura, esto es una letra - un sonido, esto hace posible que se incorpore la lengua indígena como lengua de alfabetización utilizando combinaciones de letras para representar sonidos propios del wichi.

El objeto de conocimiento de los niños cuando aprenden a leer y escribir es la "lengua escrita" es decir el sistema de escritura y las características de la lengua que se escribe.

Tuvimos en cuenta algunos objetivos como: revertir un poco las practicas áulicas vigentes en la escuela apuntando a lograr un acercamiento a los niños y así mejorar la comunicación; incentivar la participación activa de los mismos, trabajando con ejes temáticos significativos, contextualizados dentro de la realidad socio cultural del lugar.

Elevar la autoestima de los alumnos fue uno de nuestros parámetros, rescatar así valores propios de su cultura. Procuramos:

- Que los niños utilicen su lengua materna con el mismo prestigio que el castellano y desarrollar competencias en la expresión oral y escrita en ambas lenguas.

- Lograr que realicen producciones escritas en ambas lenguas, perdiendo el miedo a expresar lo que piensan o sienten.

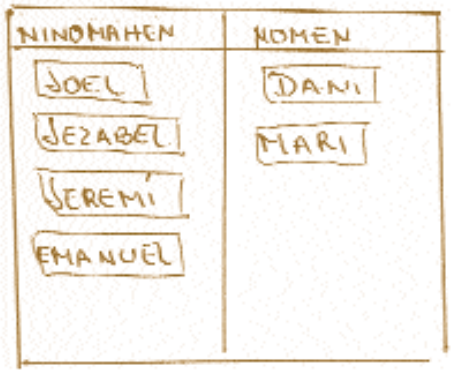
En el primer año de trabajo teníamos a nuestro cargo el primer ciclo (1°, 2°, 3°) grados heterogéneos.

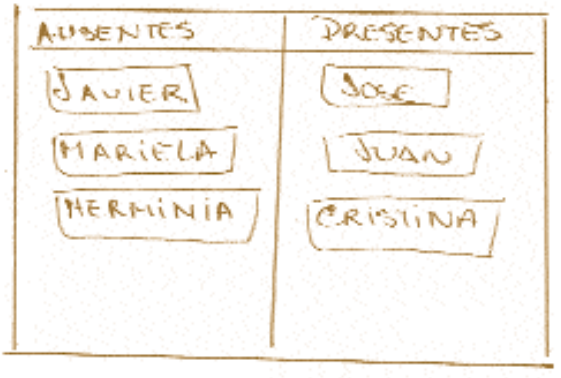
Focalizamos nuestra atención en el primer grado sobre todo, en primer lugar buscando poner a los niños en contacto con la lengua escrita ya que los niños tienen en la casa poco contacto con cosas escritas o producción de textos ; la escuela es uno de los lugares donde pueden hacer ese contacto. Presentamos desde el primer día de clase el alfabeto castellano y wichi diferenciándolo por color para que lo puedan identificar, en letra mayúscula, ubicándolos en un lugar visible dentro del salón.

Trabajamos en un primer momento del año con el proyecto del nombre propio.

Cuando los niños comienzan el aprendizaje de la lengua escrita uno de los modelos mas significativos que le permite reflexionar sobre alguna de las características de la lengua escrita es su nombre propio. Es un modelo estable que mantiene sus características independientemente, del contexto en que aparezca y cuando los niños conocen pocas letras el nombre puede servir como abecedario. Planificamos actividades que permitan la permanente observación o escritura de los nombres.

Trabajamos con un panel de asistencia diariamente ubicando les nombres confeccionados en pequeños carteles.

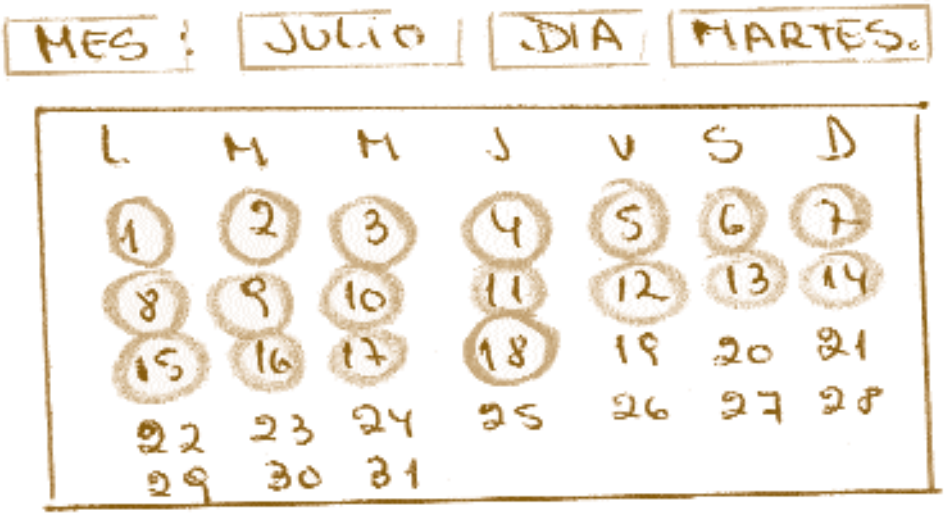




Ubicamos en los espacios del salón otros paneles como:

Panel de cumpleaños del mes.

El Panel del calendario donde los niños ubican la fecha diariamente.



Panel de actividades o tareas diarias.

Para registro del clima

observar \ día	1/8	2/8					
el cielo							
la temperatura							
el viento							
las lluvias							

Diariamente se trabaja con los paneles todas las actividades que tienen como objetivo que la lengua escrita aparezca como una necesidad, esto tiene que ver con las funciones de la lengua, (comunicar, registrar, informar, guardar memoria) utilizándola con funciones reales.

Realizamos actividades posibilitando el aprendizaje a través del juego. Contábamos con un conjunto de juegos creados por la Profesora Marta Tomé en castellano que luego fueron traducidos al wichi por los auxiliares aborígenes; como:

Rompecabezas con corte corrector.

(fuego)

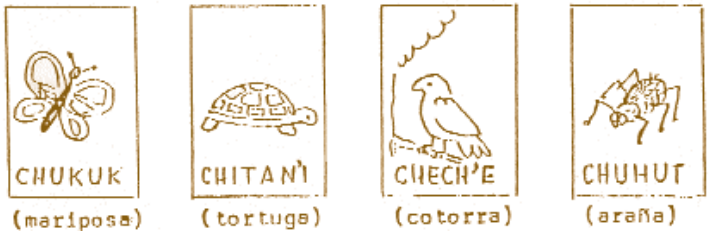
(nubes)

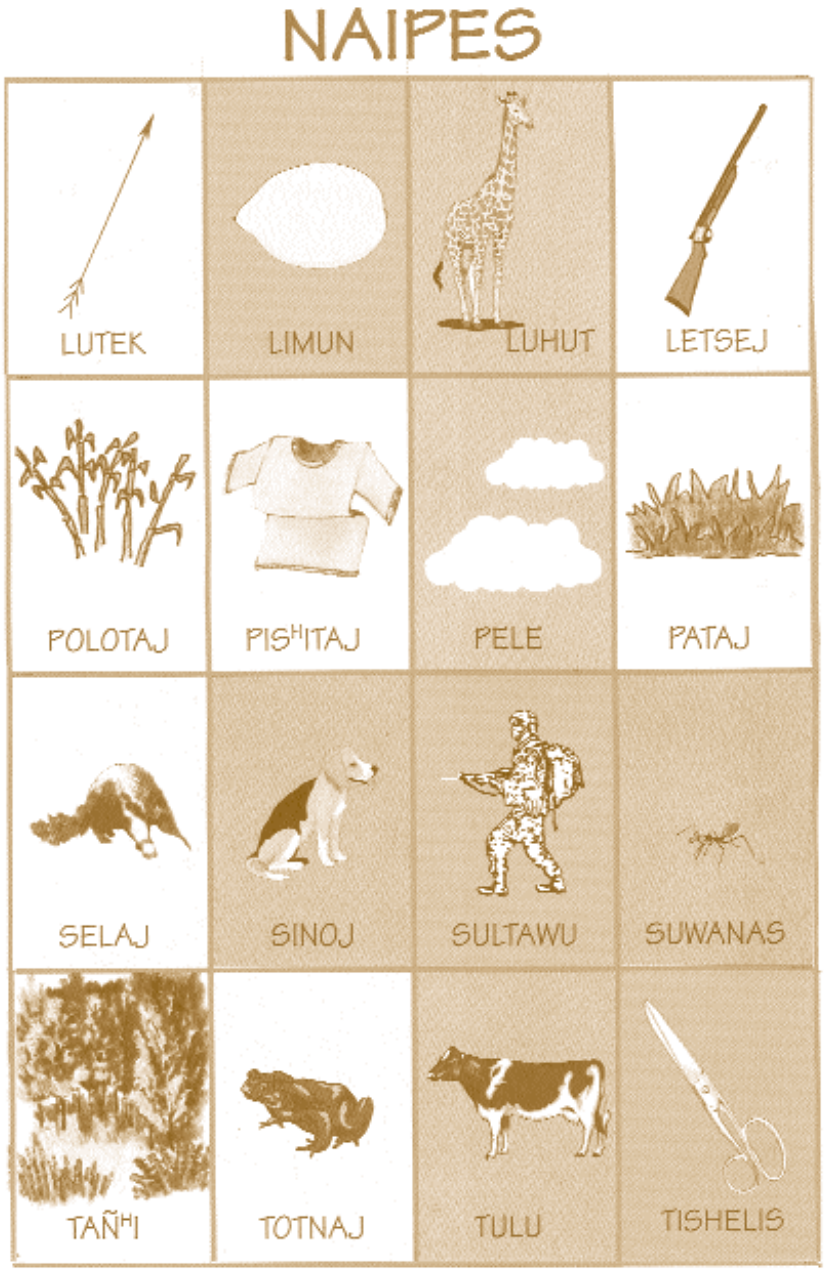
(pez)

Letras ilustradas móviles, que se usan para armar palabras, mezclándolas con letras no ilustradas (buscan la ilustrada cuando aun no identifican el sonido de la letra).

W de Wel'a (luna) / H de Hele (yica bolso) / T de Tulu (vacuno) / La A de Ama (rata) ya la reconoce sin ayuda.

Naipes. Se prepararon cuatro para cada uno de los diferentes sonidos del wichi. Se Juega a la casita robada, el pinche, el desconfío. Generalmente colocan los naipes correspondientes a cuatro letras distintas, para jugar con cuatro palos y un total de 16 cartas.





Los chicos disponen, para cuando quieren usarlo, de estos mismos juegos, pero tomando como base los sonidos del castellano.

Se trata de elementos didácticos que ayudan al niño a apropiarse del sistema de escritura (descubrir la direccionalidad de la escritura, las formas gráficas que se utilizan, para luego relacionar con lo sonoro).

En cuanto a las actividades que ayudan a descubrir la lengua que se escribe, y que tengan una función social, esto es si escribo para alguien o para algo, trabajaron con diversos tipos de textos: cartas, invitaciones, esquelas. También trabajamos con textos recreativos como cuentos, coplas, poesías, adivinanzas, etc. Cabe destacar en estas actividades que la participación del docente Auxiliar Aborigen es de suma importancia ya que aporta el conocimiento de su lengua y ayuda a los niños en la producción de textos por lo que es importante lograr una verdadera pareja pedagógica con el maestro blanco.

En cuanto a textos en idioma se utilizó el "Chalanero" y sus fichas de aprendizaje de la Sra. Mónica Zidarich y los Auxiliares Aborígenes. Así como la escucha de cuentos en idioma.

Apreciaciones vinculadas con el desarrollo de la experiencia

En este primer año de trabajo pudimos observar en el clima de trabajo de los niños mucho interés hacia el material trabajado, también la rapidez con que lograron conocer los alfabetos, aunque el trabajo de producción fue difícil y escaso en textos en idioma. Creemos que en esta etapa los niños tienen todavía un poco de prejuicios; pero sabemos que están en proceso de cambio de actitudes.

Por otro lado logramos cierta regularidad en la asistencia y permanencia en el aula y la escuela.

Mejora también la dinámica de la clase en cuanto a la participación oral y el trabajo en clase.

Segundo año de trabajo

La dirección de la escuela decide separar los grados en secciones de aborígenes y criollos, esto significó trabajar con una sección de niños aborígenes de 2º y 3º.

Esta separación tiene aspectos positivos, ya que los niños son más expresivos y disciplinados, si sólo están entre aborígenes, pero por otro lado va en desmedro de la integración social de ambas culturas. Deberíamos haber planificado actividades de integración en áreas como E. Física, Música, etc. Ésta separación acentuó el problema de discriminación, también por las actitudes de algunos docentes con respecto a la sala de aborígenes.

No obstante, no influyó demasiado en el aula. Así, seguimos trabajando con todo el material realizado en primero, pero haciendo mayor hincapié en las producciones de wichi.

Trabajamos con proyectos interrelacionales, eligiendo ejes temáticos o ejes de acción a partir de los cuales organizamos los contenidos y actividades con el fin de darle un contexto real a las actividades de lectura y escritura. Escribir con propósitos reales, el idioma a utilizar dependerá de la situación comunicativa concreta, del destinatario y del tema que se escribe.

Estos proyectos permiten acercarnos a diferentes tipos de textos. Una libreta de almacén, una ficha de vacunación, carteles, planos, etc.) Trabajamos con el proyecto del pueblo cuyo eje de acción fue la confección de un plano del paraje y una maqueta del mismo. Realizamos actividades

como visitar las diferentes instituciones y negocios del paraje, observar carteles y diversos portadores de textos, copiarlos. Toda la información recogida luego se trabaja en el aula.

Se planifican situaciones para la narrativa oral de un poblador sobre la historia del lugar.

Los alumnos debieron realizar producciones de textos tales como: invitaciones, cartas, encuestas.

Aprovechando el recorrido del pueblo debían volcar la información en los cuadernos realizando dibujos y escrituras espontáneas, así como gráficos, mapa del paraje, maqueta, lectura de instructivos para fabricar casitas para la maqueta, etc.

Otro proyecto con iguales características fue "Conozco la fauna del monte"',cuyo eje de acción fue la confección de un fichero de animales en idioma para ser leído por otros grados.

"Campaña de pediculosis"

Actividades

Carta al agente sanitario solicitando una charla informativa.

Lectura de folletos aportados por el hospital del Sauzalito.

Confección de afiches para la galería en ambos idiomas.

Charla informativa en los demás grados.

Apreciaciones relacionadas con la experiencia

En este segundo año de trabajo pudimos observar que los niños perdieron el miedo de escribir en idioma, siendo sus producciones mas fluidas que las que realizan en castellano, además de preferir la mayoría de las veces hacerlo en su lengua.

Prácticamente todos los niños estaban alfabetizados solo algunos eran silábicos-alfabéticos estos lograron la alfabeticidad del sistema al año siguiente; trabajan sin dificultad aquellos niños que comenzaron su aprendizaje con esta propuesta, por lo que vemos la importancia de la continuidad para así lograr evaluar el proceso del aprendizaje al llegar al final del primer ciclo.

Los niños que se incorporaron al grupo en el segundo grado tuvieron algunas dificultades al principio.

Una historieta en ambos idiomas

CASTELLANO

1 REBETA VETA DOR BLUBOS
PARADO LE CALES ARIBO DE MANOS
VETES LEL

2 VETES LE BLUBOS UN CHICO COMPRE
MIRE A CALES CHICO COMPRE BLUBO
PARADO PITOS BLUBOS

3 SUVES ARBOL BOCA BLOBO
ARIBA DE ARBOL VIEJO SEVA GLOBOL
BAJA ARBOL PITOS BLOBOL

4 COR BIEN CO GLOBO
DISPARAN DO CORE DO A BLOBO
YORAN DO SEVE DA
PARAVENTO

WICHÍ

1 HIN NU KIKINUKE TE CUUKEN MÍNUCU
WETICHOI LHIWELAW TANSESINIWET
WETICUOLHÍWALTAT LAKONERTHIWET
LAKAWUNNAIIIÍWETLA KANELIMÍLMIWE
LACWAPUWETMÍNUKEÍTE WEK

2 HINKUNEBITINAJEÍTIMEKUWE TETAÍLHOWET
PELACKENAPUWETÍTSLKCHILAKATÍNCK
WETWET
LAKONERWET WALTEÍCNE HUNINT
WETTAÍKLAKÍTÍNCK

3 HINKUNEBITINAJEÍTIMEKUWE TETAÍLHOWET
HINKUNEBITINAJEÍTIMEKUWE TETAÍLHOWET
WETIWALTEICUÍF NUNHAKUNEWET
WETTATAÍPENCÍPELACKENAPUWETÍTSCHEN
WETHAYOÍTÍMNKEWAJUCPWALANUKNO
WETÍTAUKCHILHÍTÍNEKLET

Tercer año de trabajo

Tomamos un grado múltiple de 2do. y 3ro. (todos niños aborígenes). Tuvimos algunas dificultades ya que como la escuela no tenía una línea pedagógica definida dentro del ciclo, los alumnos que recibimos de primer grado no trabajaron en esa línea y tuvieron un aprendizaje muy pobre; esto se debió a que la docente que estuvo a cargo no contaba con preparación ya que era nueva en la zona.

Comenzamos a trabajar con los niños que se incorporaron al grupo desde el principio, pero fundamentalmente debimos lograr con estos niños la permanencia, la asistencia, el interés por aprender. Costó mucho esfuerzo sobre todo para el bilingüe, figura esencial en los dos grupos; en uno porque ya realizaba trabajos en forma autónoma y por la necesidad de controlar los textos en idioma y ayudarlos en la corrección; y en los demás porque había que crear un clima de trabajo e interés ya que el grupo era indisciplinado.

En esta etapa del trabajo los niños eran todos alfabéticos en tercer grado, realizando producciones en ambas lenguas si bien su expresión es mas fluida en idioma Wichi.

Cabe mencionar que nos faltaron textos en wichi para trabajar lectura sobre todo en áreas como Ciencias Sociales y Naturales; por este motivo la tarea del Auxiliar se ve sobrecargada por la permanente traducción de textos que debe realizar.

Trabajaron algunos conceptos como sustantivos (propios, comunes, colectivos) adjetivos y verbos, género y número, en ambos idiomas.

	Wichi	Castellano
Sustantivos	AMA	Rata
	HEP	Casa
	CHUKUK	Mariposa
Verbos	YIK	Va
	TEFW	Come
	ISCHEY	Reir
	INAY	Bañarse
Adjetivos	CHALAJ	Negro
	IOTAJ	Gordo
	LUPEN	Flaco
	KATSIA	Feo

Teniendo en cuenta la lengua escrita, los alumnos, estuvieron en contacto con diversos tipos de textos (cartas, invitaciones, cuentos, historietas, textos instructivos).

En cuanto a la lectura: informativas, recreativas, deportivas, respetando siempre que la lectura sea con un propósito real.

El trabajo con respecto a la ortografía del castellano, fue de algunas reglas ortográficas como el uso de la H; en este punto se debe aclarar que en el idioma wichí la h tiene sonido aspirado y en el castellano no tiene sonido; se deberían realizar las comparaciones pertinentes y posibles con la escritura de ambas lenguas.

- El uso de mayúsculas.
- El uso de la B.
- El uso de la Z.
- El uso de los signos de puntuación.

De las escrituras en wichi y con respecto a la parte ortográfica se trabajo la correcta utilización de las combinaciones de letras y su sonidos. (FW, SH, TS, LH, TH). También la glotalización de algunas palabras (la globalización representa la mitad del sonido que representa la H).

En este sentido es importante que tengamos claro que el objetivo es que los niños sean usuarios de su lengua y que la utilicen como lengua de comunicación de la misma manera que la utilizan oralmente. El problema de la ortografía es secundario más aún en un momento en el que se están definiendo las convenciones.

También en este año se trabajó en el desarrollo de algunos proyectos como:

¿"Como somos por dentro"?

Para desarrollar el eje temático se procedió a elaborar un pequeño atlas del cuerpo humano con dibujos y textos en wichi.

Objetivos planteados

Rescatar saberes previos culturales con respecto al tema, producción de textos instructivos e interpretar textos informativos.

Actividades planteadas

Encuesta a los padres, registro de datos, actividades para discutir con el grupo de pares, realizar esquemas de contenidos, y otros.

Si bien continuamos conservando el "Chalanero" como texto de lectura veíamos la necesidad de nuevos textos, así aparece de la provincia de Formosa "Tañhi" pero no lo utilizamos porque no es la correcta: no se adecua al enfoque y la ortografía utilizada en la escritura del wichi.

Con respecto a los contenidos gramaticales del castellano, pensamos que deberían estos niños realizarlo en el segundo ciclo con un aspecto más formal de la lengua.

Apreciaciones generales en relación con la realización de la experiencia

Creemos que en cierta medida hemos logrado los objetivos planteados al comenzar con la tarea ya que nuestra primera promoción de niños alfabetizados en lengua materna egresó en el año 2000, todos ellos alfabéticos, sin dificultades expresivas orales y escritas, son alumnos participativos y seguros de si mismos, realizan producciones propias y no escrituras mecánicas carente de significado. Ampliaron el vocabulario del castellano y logran aprendizajes significativos.

Se logró revertir de alguna manera ciertas actitudes de sentirse subestimados o despreciados, creándoles un clima de respeto y estímulo hacia su cultura.

En cuanto a la incorporación de elementos culturales propios de los Wichís al currículum, tal vez nos faltó planificar más contenidos específicos de su cultura.

Nos damos cuenta de lo importante que es haber registrado año a año el trabajo de los niños, así como de sus producciones , pero como no es hábito de los docentes no lo hicimos.

La educación bilingüe intercultural y la comunidad

Al iniciar el trabajo con la nueva propuesta realizamos reuniones de padres a manera de informar nuestro objetivo; algunos de ellos manifestaron que la alfabetización en lengua materna obstaculiza el aprendizaje del castellano; piensan que sus hijos deben aprender la lengua oficial ya que la otra ya la conocen.

Algunos opinan que es positivo que haya maestros auxiliares bilingües en las aulas para poder trasmitir los conocimientos a los niños ya que los mismos no entienden al maestro blanco sobre todo en los primeros grados pero los Maestros Especiales Auxiliares Docentes Aborígenes deben estar capacitados y conocer bien el idioma; les preocupa el tema de la variedad lingüística de las diferentes zonas y lo ven como un problema.

En reuniones posteriores explicamos la importancia de conservar el idioma y sobre todo en forma escrita y de esa manera mantener y registrar cosas de la cultura, explicamos también los beneficios de la alfabetización en lengua materna como: evitar la deserción, favorecer la comunicación; el niño se siente respetado, etc.

Mostramos el material de trabajo, los libros, juegos. A los padres les sorprendió que estén escritos en wichi. Poco a poco, las familias de los alumnos comprendieron la importancia ya que pudieron ver los avances de los niños.

Rol del Maestro Especial Auxiliar Docente Aborigen

La persona del auxiliar bilingüe es muy importante en la posibilidad de implementar la alfabetización en lengua materna; sin embargo es tan central como vulnerable ya que al transcurrir el tiempo, la figura del auxiliar ha pasado a ocupar diferentes lugares en la escuela desde comodín al principio, donde se lo utiliza para cumplir las necesidades funcionales de la escuela (traer mate cocido, barrer, cuidar los niños en el recreo). El auxiliar lo soporta en silencio.

Luego fue Ayudantía, era una especie de secretario de la maestra blanca, también traductor. El docente blanco reconoce lo válido en su tarea pero solo porque tiene dificultades para llevar adelante la suya.

El maestro especial: el auxiliar tiene mayor participación en el aula pero siempre desde la concepción del maestro blanco.

El Maestro Especial Auxiliar Docente Aborigen debería ser el punto de llegada de toda la escuela y la comunidad, es el nexo entre la comunidad y la escuela, su función no es solo el rescate cultural del pasado, sino que también existe una cultura viva con historia propia que se debe respetar, compartir e incorporar en el currículo escolar. Esto puede ser posible solo si también la escuela cambia sus prácticas, organización escolar, sus tiempos, y su concepción de aprendizaje.

La formación de una pareja pedagógica, maestro no aborigen y auxiliar docente aborigen, es uno de los aspectos mas difíciles de lograr. Aún así en el tiempo trabajado hemos logrado una pareja pedagógica, con objetivos comunes, planificando actividades juntos o individualmente, siempre con la apertura necesaria para el intercambio de ideas.

Continuidad de la experiencia

El trabajo realizado desde el año 1998 hasta 2000, no tiene en la actualidad continuidad; una de las razones por la que no continua se debe a que el Maestro Especial Auxiliar Docente Aborigen, ha capacitado a un grupo de docentes involucrados con la temática de educación bilingüe intercultural, cuya situación de revista en la escuela en algunos casos fue la de suplentes por lo que con el último concurso de ingreso han perdido su trabajo por la llegada de maestros titulares a la zona. Es así entonces que tenemos hoy maestros que han recibido la capacitación sin trabajo y maestros titulares sin capacitación que además desconocen la realidad de la zona.

En el caso del Docente aborigen que continúa en el establecimiento de EGB Nº 8525 no continúa con el trabajo realizado ya que no forma un verdadero equipo con el docente a cargo, el docente no recibió capacitación y no trabaja con la propuesta. Por otro lado la dirección de la escuela no realiza los aportes necesarios con respecto al tema.

En mi caso, Maestra de grado no aborigen, me encuentro sin trabajo realizando suplencias ocasionalmente en escuelas con niños criollos.

Es necesario que desde lo institucional se realicen consensos entre las docentes respecto a la implementación de la propuesta; así como que los docentes ya capacitados actúen de ejes multiplicadores para que de esa manera hacer llegar en cierta forma la propuesta a todos los docentes con idénticas realidades educativas.

La institución debería lograr una línea pedagógica a lo largo de toda la educación General Básica, articulando los logros en los diferentes ciclos.

Se debería buscar la manera de modificar actitudes negativas con respecto a la cultura aborigen y a las prácticas áulicas de docentes que se sienten comprometidos con su quehacer educativo.

Vemos la necesidad de que este grupo de alumnos promovidos al 2do. ciclo continúen con el trabajo iniciado, cosa que hoy por hoy no es posible.

Consideramos muy importante la posibilidad de que otras escuelas puedan realizar la experiencia en sus aulas.

Las razones por las que debería replicarse tienen que ver con todos los fundamentos expresados anteriormente.

Consideramos que la experiencia es un aporte significativo que junto a otras brindan la posibilidad de revertir la situación educativa de los pueblos aborígenes.

Replicabilidad de la experiencia

Las condiciones de replicabilidad de la experiencia tienen que ver con que se realicen los ajustes necesarios para poder realizarla en otras realidades educativas y en comunidades con diferentes niveles socioeconómicos y de otros grupos étnicos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

REVISANDO NUESTRAS IDEAS SOBRE IDENTIDAD Y CULTURA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Resistencia***
LOCALIDAD: ***San Fernando***
INSTITUCIÓN: ***UEP N° 30 "Aída Zolezzi de Florito"***
AUTOR/ES: ***María Inés Nistal y Laura Rosso (integrantes del gabinete pedagógico de la UEP N°30).***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***
CANTIDAD DE ALUMNOS: ***387***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***17***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***9***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***toba***

Narración de la experiencia

Se presenta aquí una experiencia realizada en el marco del Proyecto institucional denominado "Hacia un modelo de Educación Bilingüe e Intercultural"[1]. Se trata de un trabajo surgido a partir de la evaluación repecto del estado de la modalidad Bilingüe e Intercultural en la institución, evaluación que detectó como problema la existencia de concepciones rígidas, ahistóricas respecto a la identidad étnica y cultural generando prácticas pedagógicas alejadas de la realidad del alumno aborigen de nuestra escuela.

La experiencia intenta dar cuenta del proceso de revisión de dichas concepciones en talleres de trabajo a fines del año lectivo 2000 y principios del 2001, con maestros aborígenes de la institución, personal directivo y personal técnico.

La narración de la experiencia demanda hacer referencia al proyecto institucional "Hacia un modelo de educación bilingüe e intercultural" en el que se inserta la experiencia, explicando sus orígenes, desarrollo y situación actual en la institución; luego se expondrá de manera exhaustiva la actividad realizada en los talleres sobre identidad y cultura así como los efectos que comienza a tener en el quehacer pedagógico.

[1] Proyecto financiado por el Plan Social Educativo del Ministerio de Educación de la Nación de 1994 a 1996.

Proyecto "Hacia un modelo educativo bilingüe e intercultural", origen, avances y estado actual.

Resulta un antecedente institucional de este proyecto la decisión y posibilidad de incorporar, en 1982, al currículum institucional contenidos de la lengua y cultura toba en áreas denominadas Lengua toba, Cerámica y Cestería, a cargo de aborígenes idóneos, miembros de la comunidad[2], ya que son incorporaciones surgidas a partir de que la institución percibiera que la comunidad en la que se encontraba poseía una cultura propia, diferente, no incorporada al sistema educativo común.

El fracaso escolar expresado en elevados índices de repitencia y abandono escolar en el primer ciclo y con mayor frecuencia en la población aborigen, fue desde siempre una problemática en nuestra institución; con vistas a revertirlo se elaboró en 1993 el Proyecto "Hacia un modelo educativo bilingüe-intercultural", como iniciativa del equipo técnico de la escuela (gabinete escolar).

En dicho proyecto se reconoció como una de las principales causas del fracaso escolar, la dificultad para atender las diferencias culturales, la ausencia de un modelo educativo que las contenga; y se propuso como alternativa la elaboración y puesta en marcha de una propuesta educativa de modalidad bilingüe-intercultural.

En el desarrollo del mismo se realizaron actividades de formación y actualización en EIB para directivos y docentes de la escuela con especialistas (antropólogos, historiadores, etnolingüístas y pedagogos), a fin de promover la formación de un marco teórico común[3] que sirvió para leer e interpretar de otra manera la problemática de la escuela reflexionando sobre los aspectos culturales más comprometidos en el vínculo docente-alumno, analizar la incidencia de la lengua materna en la dinámica general del aula y en el proceso de alfabetización, replantearse los objetivos institucionales a la luz de este conocimiento y de la toma de conciencia de las necesidades de los alumnos y la comunidad en general, con vistas a generar un proyecto en la modalidad bilingüe e intercultural.

El proyecto se desarrolló en tres etapas, que abarcaron los años 1994, 1995, 1996.

Las actividades más significativas desarrolladas y generadas a partir de este proyecto fueron: (a) la elaboración de un diagnóstico lingüístico de la comunidad en la que está inserta la escuela, (b) reformulación de los objetivos institucionales, (c) conformación de un grupo para la investigación sobre lengua y cultura toba, integrado por maestros de lengua toba y personal de gabinete escolar (profesora en Ciencias de la Educación y Asistente Social), (d) implementación de experiencias innovadoras en EBI a nivel áulico, a cargo de algunos docentes y en coordinación con maestros de lengua toba y miembros de la comunidad (padres, abuelos.)

[2] A partir de esa fecha se inició, además una etapa de formación y actualización en educación aborigen por parte de directivos y algunos docentes de la institución, a través de la participación en cursos, congresos, jornadas, encuentros, etc.

[3] La capacitación se concretó a través de talleres vivenciales, fundamentalmente y de instancias de lectura y análisis de textos, observación de videos y posterior debate, exposiciones a cargo de especialistas, etc.

Los resultados de los puntos a, b y c fueron los siguientes:

a) El diagnóstico lingüístico generó información sobre la situación sociolingüística de nuestros alumnos, sin arribar a conclusiones definitivas, los resultados fueron que, los niños tobas que asisten a nuestra escuela son bilingües pasivos, lo que significa que entienden su lengua vernácula pero no la hablan. Si bien la lengua toba se halla en la comunidad en acelerado proceso de desplazamiento debido al contacto con el castellano, dentro del ámbito familiar sigue vigente.

Con respecto a las actitudes, los padres muestran interés por recuperar la lengua y la cultura toba y que la escuela pueda colaborar en este proceso .

b) Los objetivos institucionales quedaron así enunciados:

- Garantizar la aplicación de un Modelo educativo bilingüe e intercultural que apunte al reconocimiento y aceptación de la situación de diversidad lingüística y cultural con sentido firme de fraternidad, solidaridad y amor.
- Afirmar la participación efectiva de la comunidad en el quehacer de la institución educativa respetando sus tiempos y espacios.
- Generar espacios de interrelación entre ambas culturas, en un ambiente de confianza, respeto, convivencia y tolerancia.

c) Para el logro de sus objetivos el grupo de investigación se creó un espacio institucional para la realización de reuniones semanales.

Se inició el trabajo en 1996 planteándose como objetivo primordial la creación de un espacio para compartir información sobre la lengua y cultura toba, para discutir, debatir y llegar a acuerdos sobre la misma, en vistas a elaborar recursos didácticos y estrategias para su enseñanza. Como resultado de este trabajo se pueden enumerar las siguientes producciones:

- Diseño, compaginación e impresión de textos literarios (leyendas tobas), de cartillas con información sobre el uso de plantas para la alimentación y construcción de artesanías (el algarrobo, el caraguatá), relatos históricos referidos a la pesca, caza, recolección de miel, origen del barrio y recopilación de nombres y definiciones de las formas en la cultura toba[4].
- Selección de recursos didácticos para la enseñanza de la cultura y lengua toba: videos, grabaciones de entrevistas a miembros de la comunidad y de localidades del interior de la provincia y confección de láminas (animales, plantas, instrumentos de caza y pesca, integrantes de la familia, etc).

Las prácticas pedagógicas enmarcadas en la modalidad de educación bilingüe intercultural que se vienen desarrollando con más asiduidad en nuestra escuela son:

- La existencia de horas estipuladas para el aprendizaje de lengua toba en todos los años del nivel inicial y EGB, de cestería y cerámica se enseñan desde 4° año y en 6° y 7° años;

[4] Messineo, C.y Equipo Docente de la UEP N°30. Investigación lingüística-educativa del Barrio Toba (Resistencia, Chaco).1997, p.p.26, 27.

se da Legislación aborigen (área a cargo de un maestro aborigen idóneo en la que se enseñan contenidos de formación ciudadana y específicamente derechos indígenas).

- El trabajo del grupo de investigación en lengua y cultura toba ya narrado.
- Experiencias de integración entre áreas del currículum común con las específicas aborígenes en contenidos potencialmente integrables. Los agentes involucrados en estas experiencias son maestros criollos a cargo de grados, maestros idóneos aborígenes, padres y parientes de los alumnos. Las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales son las que más permiten la integración de contenidos de la cultura toba.

Actualmente se realizan en la institución las siguientes experiencias:

- El origen del mundo. Incluye explicaciones desde las culturas aborígenes (toba, wichí y guaraní) a través de leyendas y la explicación desde las ciencias naturales (en 6° y 7° año).
- Maestras de primer grado trabajan en coordinación con la de lengua toba, planificando actividades conjuntas que valoren las actividades cotidianas de los niños (comidas, por ejemplo) y que propicien el uso de la lengua toba y el manejo de diferentes formatos textuales (instruccionales, de información científica, relatos históricos, etc.),orales y escritos.
- "Yo y los otros" y "Nosotros tenemos historia" son los dos ejes de un trabajo conjunto realizado entre una maestra de 2° grado y el maestro de lengua toba, en el que se buscan integrar contenidos de Ciencias Sociales de Lengua y lengua toba[5].
- Los demás docentes de grado incluyen contenidos de cultura toba en las áreas que dictan, los más comunes son: Leyendas tobas en Lengua, animales y plantas en Ciencias naturales, historia de los pueblos indígenas en Ciencias Sociales, entre otros.

Revisando nuestras concepciones sobre cultura e identidad étnica

La experiencia que aquí se presenta se inicia con la realización de una evaluación externa en la que surgen como área problemática y por tanto prioritaria a abordar: las concepciones sobre identidad y cultura sustentadas por los docentes aborígenes.

La evaluación habría detectado el predominio de concepciones "esencialistas", congeladas y ahistóricas sobre identidad étnica y cultura que estarían generando prácticas pedagógicas alejadas de la realidad de los niños aborígenes, sus familias, su comunidad, su característica urbana. Esencialistas porque los contenidos de lengua y cultura toba aparecen más centrados en la concepción de los tobas como cazadores-recolectores (la recolección de miel, las técnicas de caza y pesca, las épocas del año y organización de las actividades según las épocas) ocupando la mayor parte del "currículum" toba.

5 Esta experiencia será descripta más adelante en la parte del texto en la que se narran detalladamente los resultados de los talleres de Revisión de concepciones sobre identidad y cultura.

Otra consecuencia de estas visiones compartidas por los miembros de la institución, es la debilidad con que se aplica en la institución la modalidad bilingüe e intercultural y se enseña la lengua toba.

Se realizaron acciones en relación a la problemática detectada consistentes en talleres de capacitación, reflexión y elaboración de propuestas en vistas a revisar las concepciones sustentadas e integrarle la historia de contacto, los procesos de cambio cultural y la situación social y económica, buscando redefinir cuestiones relacionadas con el tipo de modelo educativo que se implementa en la escuela.

Los involucrados en los talleres fueron maestros aborígenes, personal directivo y personal del gabinete escolar (38% del total de docentes de la institución).

Realizamos actividades que permitieran hacer consciente las concepciones de identidad y cultura que sustentamos e identificar las prácticas específicas que generan, es decir, "el hacer". Entendiendo a la construcción de la identidad como un proceso dinámico, complejo que se construye en la interacción con los otros (Todorov, 1997) y que en los casos en que las identidades son sociales, las imágenes de una sociedad que domina a "otra" genera efectos identitarios sobre esta otra.

Revisamos entonces como se piensa o ve a los aborígenes desde distintas instituciones o grupos de poder como, la clase política, el Estado (desde la legislación), la escuela, los medios de comunicación, desde otros grupos de criollos y pudimos visualizar que se ve al aborigen como algo folklórico, exótico pero que no se tiene y reproduce una visión real de lo que pasa aquí y ahora en las comunidades.

Respecto a los criollos nos preguntamos además sobre los criollos que estamos y trabajamos en la escuela. De este grupo se puede decir que creemos que es mejor olvidar la cultura y la lengua toba.

Cuando revisamos la legislación vimos que las imágenes legales que el Estado nacional creó en la historia de relaciones con los aborígenes del territorio argentino en otros tiempos persisten en nuestras prácticas áulicas. Las imágenes de "menor de edad"[6] y la de "ciudadano igual"[7] están fuertemente marcadas en la mentalidad de los docentes de nuestra escuela, en la creencia de que todos somos iguales, la tendencia a homogeneizar, los preconceptos de aprendizaje, métodos paternalistas de la enseñanza.

Reflexionamos sobre los efectos de estas imágenes, preconceptos o prejuicios que se tienen sobre los aborígenes, la idea más clara que surgió fue la de un maestro toba:

> *"...todos estos prejuicios sobre el aborigen (calificativos despectivos) te hacen creer que sos así, esto significa que conformas tu identidad incorporando eso que dicen los otros como cierto, pero en realidad en la historia del pueblo toba hubo, entre otros, caciques importantes que tenían mucha sabiduría y que supieron enfrentar al blanco". (Desiderio Lorenzo)*

6 Imagen surgida en 1899 en que los indígenas eran considerados menores de edad, incapaces de ejercer el derecho civil y necesitados de instituciones de protección y asistencia. (Rosso,1999: 35)

7 Imagen sustentada por la Constitución argentina aprobada en 1852 y vigente hasta 1994, en la que se declaraba a todos los habitantes argentinos como iguales ante la ley, igualdad formal no real.

Revisamos además material bibliográfico que hablaba de la persistencia de cultura e identidad aborígenes, de su dinamicidad, su reformulación a partir de la historia de contacto con el blanco, su situación socioeconómica actual (Colombres, 1987; Tamagno, 1991; Briones, 1999), en función a esto nos surgió una pregunta:

¿Cómo nos ubicamos como escuela, ante las ideas que hay sobre la cultura aborigen, cómo una cultura estática o una cultura en movimiento?

Nos respondimos:

> *El ser aborigen como "antes" sería por ejemplo tomar siempre lo cultural de antes de la llegada del blanco en los contenidos de lengua toba, porque si miramos a la comunidad actual desde esta concepción surge el prejuicio de que ya no son más aborígenes debido a que no hablan más la lengua, no mantienen sus costumbres antiguas, su forma de vestimenta, etc.*

Presentarlo sólo como cazador y recolector refuerza la idea del antes, no incorpora la realidad del pueblo toba ahora y aquí.

Reflexiones que nos llevan a concluir que cómo institución tenemos un problema importante: el trabajo entre todos fracasa porque mantenemos diversas concepciones sobre la identidad y cultura toba y esto nos lleva a no compartir un proyecto común en la modalidad bilingüe e intercultural.

Luego, nos propusimos como metas poder responder a las siguientes cuestiones:

¿Qué significa ser toba en la actualidad?,

¿Qué herramientas (saberes, competencias) son necesarias para relacionarse en mejores términos con la sociedad nacional?

Tales definiciones llevarían a la escuela (entendida como un lugar en donde se privilegia la adquisición de saberes) a redefinir su función en la comunidad del barrio toba de Resistencia, Chaco.

Entonces si a nivel de prácticas educativas mantenemos y reproducimos imágenes que no tienen relación con la realidad aborigen actual, nos preguntábamos: ¿qué significa ser un niño toba en la actualidad y en esta sociedad?

Las respuestas fueron:

- *Pertenecer a una cultura diferente a la que hay que conocer para afianzar la identidad, una cultura que mantiene valores como la solidaridad (se visualiza en la familia extensa, por ejemplo).*
- *Tener una lengua propia pero, actualmente en importante proceso de desplazamiento por el castellano.*
- *Pertenecer a una cultura que ha cambiado, al estar en contacto. Por ejemplo, ahora el niño toba debe ir a la escuela para recibir educación formal, ya que esto lo beneficiará a él y a su familia.*
- *Tener una historia particular que hay que conocer en el momento de proponer, reclamar, luchar por los derechos.*

- *Tener derechos propios.*
- *A nivel social ser aborigen significa, ser discriminado, no tener acceso a lugares de trabajo y a determinados saberes.*

Con este perfil del niño toba respondimos la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de educación deberíamos brindar cómo escuela enclavada en este barrio? Contestamos, esta escuela debe:

- Confluir en un proyecto educativo común que sea bilingüe e intercultural que vaya mas allá de los contenidos, no quedarnos con los estereotipos de ser aborigen, elaborar estrategias juntos.
- Proveer de conocimientos a los niños porque el conocimiento da poder para revertir la situación histórica de marginación. Enseñarles a nuestros alumnos a leer y escribir, esto significa proveerlos de herramientas básicas para su vida en la sociedad actual.
- Cambiar la situación de maltrato y desvalorización de los niños en la escuela.
- Construir un modelo de educación entre los ancianos con su sabiduría (historia) y los jóvenes que ya están maduros para enfrentarse con esta historia.
- Enseñarles a los niños la historia tal cual era, mostrar el fundamento ya que los mayores vivieron muchas injusticias por no saber leer ni escribir, perdieron las tierras y con eso el poder como pueblo, los desarmaron. Enseñarles la historia que no está escrita en los libros. En los actos escolares superar la imagen de la cultura como un accesorio que genera estereotipos, por ejemplo: dar espacios a la palabra de los aborígenes, incorporar conmemoraciones aborígenes (lo que pasó en Napalpí, por ejemplo).
- Que los chicos puedan escribir y leer algo en la lengua. Sino en nuestra propia escuela seguimos discriminando.
- Conocer los derechos propios.
- Valorar la educación aborigen.
- Trabajar sobre la crisis de identidad de los chicos aborígenes.
- Invitar a pensar estos temas a los padres y la comunidad porque necesitamos mayor participación de los padres, de la comunidad y de los maestros aborígenes y que sus reflexiones se escuchen, sean valoradas.
- Mayor coordinación entre los maestros para enseñar la lengua toba.
- Reforzar experiencias de integración de áreas realizadas con docentes de grado y especiales en los que se haya incorporado la cultura y lengua toba.

Buscando concretar propuestas

Quienes participamos de los talleres (maestros aborígenes, personal técnico y personal directivo) comenzamos a desarrollar acciones tendientes a concretar estas propuestas:

- Establecimos horas de encuentro (sin alumnos a cargo) entre maestros de grado y maestros de lengua toba para planificar actividades de integración de áreas dentro de la modalidad intercultural y bilingüe. Tal estrategia nos permite desarrollar mayores actividades en esta modalidad.

- Comenzamos a ver a la lengua toba y su enseñanza como un área de trabajo prioritaria debido a la situación de pérdida de la lengua toba en los niños aborígenes de nuestra escuela (situación detectada en el diagnóstico lingüístico). Los contenidos y forma de enseñanza resultaron los aspectos prioritarios a abordar.

  Al respecto, un grupo de trabajo compuesto por los maestros de lengua toba y dos profesoras de Ciencias de la educación, integrantes del gabinete escolar, hemos comenzado actividades de capacitación e investigación en la temática.

  En este sentido hemos comenzado lecturas de bibliografía sobre el enfoque comunicativo de la lengua e intentamos adecuarlo a la enseñanza del toba.

  El enfoque comunicativo entiende al lenguaje como un sistema de comunicación, en tanto posibilita los intercambios lingüísticos y la interacción social, es decir, permite negociar significados; y como un sistema de representación, como la posibilidad que tiene el hombre de configurar mentalmente el mundo que lo rodea, es decir, permite leer, interpretar el mundo (Avendaño, 1996; Ferreiro, 1997).

  Tales planteos nos han llevado a convenir que al enseñar lengua debemos buscar como objetivos que nuestros alumnos logren ser usuarios autónomos de su lengua (competencia comunicativa), planteando situaciones comunicativas reales que permitan que los niños hablen, escuchen, lean y escriban, priorizando el conocimiento de la lengua en uso. También, nos demanda investigar sobre cuales son las situaciones comunicativas reales y cotidianas en las que se usa la lengua toba en forma hablada y escrita en la comunidad y en las familias y qué tipos de discursos y textos se utilizan en tales situaciones.
- En Ciencias Sociales intentando ser coherentes con la definición de identidad que sustentamos, buscamos orientar nuestras prácticas a la inclusión de las historias de las familias del barrio a través de relatos orales para incluir en la escuela sus vivencias y luchas diarias como forma de conocer mejor que significa ser toba en una comunidad urbana hoy.

  En este sentido la experiencia llevada a cabo en 2° "B" es la más adecuada a este enfoque de cultura e identidad reformuladas. "Yo y los otros" y "Nosotros tenemos historia" son los dos ejes de un trabajo conjunto realizado entre una maestra de 2° grado y el maestro de lengua toba, en el que se buscan trabajar contenidos de los diseños curriculares provinciales de Ciencias Sociales (la pertenencia a un grupo, nuestro espacio, la memoria colectiva) con los de Lengua (lengua oral, diversos tipos de textos) y lengua toba.

El desarrollo de las actividades didácticas realizadas buscan alcanzar los siguientes objetivos:

- Que los niños puedan comprender su medio social a partir de la valoración de sus conocimientos cotidianos y el enriquecimiento con contenidos de las Ciencias Sociales, Lengua toba y Lengua y desarrollar competencias que favorezcan la comprensión y producción de textos (competencia enciclopédica principalmente).
- Que la comunicación se de en las dos lenguas (toba y castellano).
- El uso y valoración de los saberes que posee el maestro aborigen sobre la historia del barrio, el conocimiento de actores claves de esta historia.

Evaluación de la experiencia

Podemos decir que la experiencia, aún no cerrada en lo que se refiere a efectos, resultó valiosa en tanto la reflexión y redefinición de los conceptos de cultura e identidad, conceptos núcleos de la EBI, nos llevaron a poder mirar a nuestro alumno aborigen como un sujeto inserto en un contexto histórico-social complejo y bastante adverso, que la escuela es parte de ese contexto y en tanto tal debe redefinirse en sus funciones si busca ser un lugar de apropiación de saberes que les permitan a ese niño en formación poder convertirse en sujeto activo en el proyecto de liberación y reafirmación de su identidad y derechos que han decidido para sí los pueblos aborígenes.

Fue importante aclarar estas cuestiones para quienes somos maestros aborígenes y afirmarnos en ellas, también lo fue para quienes los acompañamos desde funciones de dirección y técnica pues nos dio un norte hacia donde orientar nuestras acciones.

Una de las dificultades que tenemos tiene que ver, tal vez, con no compartir marcos comunes con todos los docentes de la escuela, lograrlos facilitaría la comunicación y la acción hacia los mismos objetivos, esto es, prácticas educativas bilingües e interculturales.

Otra área que presenta algunas dificultades es la enseñanza de la lengua toba desde el enfoque comunicativo, allí tenemos dudas pues el aprendizaje de la escritura y la lectura son procesos que se dan juntos y requiere de un ambiente rico en materiales escritos de circulación social, el toba es una lengua que se ha hecho escrita hace muy poco y por ello no existen demasiados textos que permitan al niño estar en contacto con la escritura, tanto fuera como dentro de la escuela. En este sentido se corre el riesgo de producir textos escritos con el sólo fin de responder a la necesidad de enseñar la lengua escrita, despojándola de su función social.

Replicabilidad de la experiencia

Creemos que puede resultar beneficioso para otras instituciones revisar sus concepciones sobre que significa ser aborigen hoy, cuál es el mundo en el que está inserto el niño aborigen y en el que estará en el futuro, cuáles son los aprendizajes que le permitirán poder vivir en esta sociedad sin sacrificar su identidad étnica.

Condiciones necesarias para su replicabilidad

Una de las condiciones tal vez sea la ubicación de la escuela en comunidades urbanas, ya que es en estas donde la no persistencia de "rasgos" visibles de aboriginalidad llevan a creer a los docentes, tanto criollos como aborígenes, que no es necesario un modelo que contemple la diversidad lingüística y cultural o plantear prácticas que pretendan generar identidades no vividas en las comunidades (como las esencialistas que nosotros sustentamos). En realidad creemos que para cualquier institución, sea rural o urbana, puede resultar valiosa esta reflexión pues les ayudará a redefinir sus objetivos o les demandará cuestionar sus prácticas pedagógicas.

Hemos editado los siguientes títulos:

"El Caraguatá" 1999, autor: Matías Aguirre.

"Recursos naturales tobas. El algarrobo y su fruto" 1999, autor: Matías Aguirre.

"El origen del pájaro llamado "hermoso" (cuento). 1999, autor: Matías Aguirre.

"El Arco Iris" (cuento). 1999, autor: Desiderio Lorenzo.

Investigación en cultura toba. 1999, autores: Matías Aguirre, Rosa Martínez, Gabriel Patricio, Desiderio Lorenzo, Hermigilda Díaz.

"Ne'enaqtacpi" Dibujar e imitar, 2001, autores: Rosa Martínez, Hermigilda Díaz, Matías Aguirre, Desiderio Lorenzo, Gabriel Patricio y Luis Silvestre.

Los árboles en la cultura toba. 2001, autores: Rosa Martínez, Hermigilda Díaz, Matías Aguirre, Desiderio Lorenzo. (trabajo en preparación).

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

KANA KUELA YATOC ENAHOK UNA ESCUELA PARA TODOS

PROVINCIA:	***Chaco***
DEPARTAMENTO:	***Libertador Gral. San Martín***
LOCALIDAD:	***Gral. José de San Martín***
INSTITUCIÓN:	***E.G.B. Nº 895***
AUTOR/ES:	***Ana María Romero de Montiel***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN:	***Criollos, Tobas (qom)***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL:	***650***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES:	***325***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL:	***52***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES:	***0***
TIPO DE GESTIÓN P/E:	***estatal***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:	***suburbana***
LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL:	***toba y castellano***

Narración de la experiencia

La experiencia que se narrará sintetiza el accionar de toda la institución pero tomará como centro a los alumnos de séptimo año, en el que se implementan los diseños curriculares del séptimo año (del tercer ciclo) como forma de prepararlos para la EGB 3 y Polimodal, disminuir inasistencias y facilitar la retención.

Las familias, en su mayoría, no cuentan con las condiciones necesarias para su normal desarrollo, falta de vivienda propia y de fuentes laborales. Generalmente se da el caso de madres solteras y adolescentes, que además cuentan, en el mejor de los casos, con la escolarización primaria completa.

Los jóvenes en su mayoría no continúan estudiando luego de terminado el séptimo año, ya sea por impedimentos económicos (falta de recursos) o por temor a la marginación (deben trasladarse hasta el centro). Afectados por la crisis actual, tampoco acceden a empleos estables (además de lidiar con la discriminación racial, que si bien en nuestra comunidad no es tanta,aún existe).

La experiencia surge como respuesta a la necesidad de contar en la institución con un espacio destinado a revalorizar y promover la cultura toba, a la cual pertenece casi la mitad de nuestros educandos, y la mayor parte de las familias del contexto barrial.

Esta iniciativa surge de la inquietud de los docentes de la institución, y el cuerpo directivo, motivados por el afán de conocer a fondo la idiosincrasia y cosmovisión de un pueblo autóctono del

que forman parte la mayoría de nuestros alumnos; a fin de poder con un diagnóstico real, planificar acciones actividades atinentes a estos fines, (conocer, revalorizar y promover), y el de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando así la alfabetización de un mayor número de jóvenes tobas.

Luego se ampliaron estos objetivos y se deseó dar a conocer a la comunidad local, que en gran parte la desconocía, la riqueza y amplitud de la cultura toba, por lo que se planificaron y realizaron acciones con este fin, como un programa radial, o convivencia con alumnos de otras instituciones escolares (privadas y públicas).

Se han trabajado en este proyecto, acciones que van desde el idioma propiamente dicho hasta la cosmovisión en general (tradiciones costumbres, etc.). Para ello se trabajó en los proyectos, implementaciones de los diseños curriculares del 3º ciclo, adaptaciones curriculares, etc.

Actores involucrados

Actualmente la planta funcional en su totalidad se encuentra participando en este proyecto, (23 docentes, 2 bibliotecarios, 2 directivos, 4 administrativos y 3 personal de servicio), se cuenta con el apoyo del director regional.

Se trabaja mancomunadamente con miembros e instituciones de la comunidad (padres, vecinos, escuelas).

Caracterización sociolingüística

La primera lengua que aprenden los alumnos es la materna, la toba, y la segunda, el castellano, se aprende de manera sistemática en la escuela; hacemos esta salvedad, ya que el uso funcional del mismo es previo al ingreso escolar. La lengua aborigen es hablada por la mayoría de la comunidad, que también es aborigen.

La utilizan en todo momento: hogar, vecindad, iglesia, etc. La porción poblacional criolla es la que utiliza el castellano; la aborigen solo recurre a él cuando es necesario, en una reunión conjunta por ejemplo.

Ya hemos mencionado que el castellano es principalmente usado en la escuela y se valen de él todos los miembros de la comunidad; la parcialidad criolla también la utiliza cotidianamente. son estas mismas personas las que aún en menor proporción, manejan la lengua guaraní; la que es casi desconocida para los aborígenes.

En su mayoría los niños y jóvenes criollos entienden el idioma qom, aunque se muestran inseguros y reacios a hablarlo. Quedan aún algunos ancianos tobas, que no hablan en castellano, pero son muy pocos.

Es muy reducido el número de personas que saben escribir y leer en toba; generalmente lo aprendieron a hacer con algún pastor o miembro de otra comunidad. Los textos en toba más leídos son religiosos; cabe destacar que son los únicos a los que tiene acceso, ya que son gratuitos y la

escuela no cuenta con este tipo de material para facilitárselo.

Número de docentes que atienden a los alumnos involucrados:

Son 6 (seis) en total. Discriminados de la siguiente manera: 2 maestros 1 bibliotecario, 1 profesor de artística, 1 profesor de educación física, 1 directora.

Evaluación de la experiencia

Los logros son:

- El alto porcentaje de retención logrado, lo que se evidencia en que hoy el establecimiento cuenta con dos secciones de 7º año.
- En que el uso del idioma qom es más frecuente entre los alumnos y que los docentes se han interesado aún más por la problemática que viven sus alumnos, (social-económica-afectiva y pedagógica), planifican acciones atinentes a superarlas.
- Que se contribuye a concientizar a la población local sobre la cultura de la no-discriminación racial, avanzar sobre el enriquecimiento cultural mutuo.

Los problemas han sido muchos y muy variados, pero principalmente giran en torno a la escasez de recursos económicos y a la falta de docentes y guías especializados en el trabajo EIB.

Se presenta además el caso de los maestros, que al no ser titulares, deben dejar la institución pese a su compromiso personal y profesional con el proyecto.

Concluimos con que los resultados positivos alcanzados justifican, con creces, los numerosos sacrificios y penurias pasadas. pero estamos convencidos, que con un poco de ayuda lograremos aún más. La ayuda se refiere a la capacitación docente, como a recursos bibliográficos específicos, útiles escolares, refuerzo de refrigerio y ayuda en el cuidado y mantenimiento del edificio escolar.

Replicabilidad de la experiencia

Creemos que esta experiencia es muy factible de ser replicada debido a que su costo no es muy elevado. En verdad se puede trabajar con recursos ínfimos, el costo se eleva al aumentar o embellecer las producciones.

Además se pueden adaptar a cualquier etnia o grupo minoritario, ya que se trata de actividades pedagógicas y didácticas que solo requieren esfuerzo y dedicación docente.

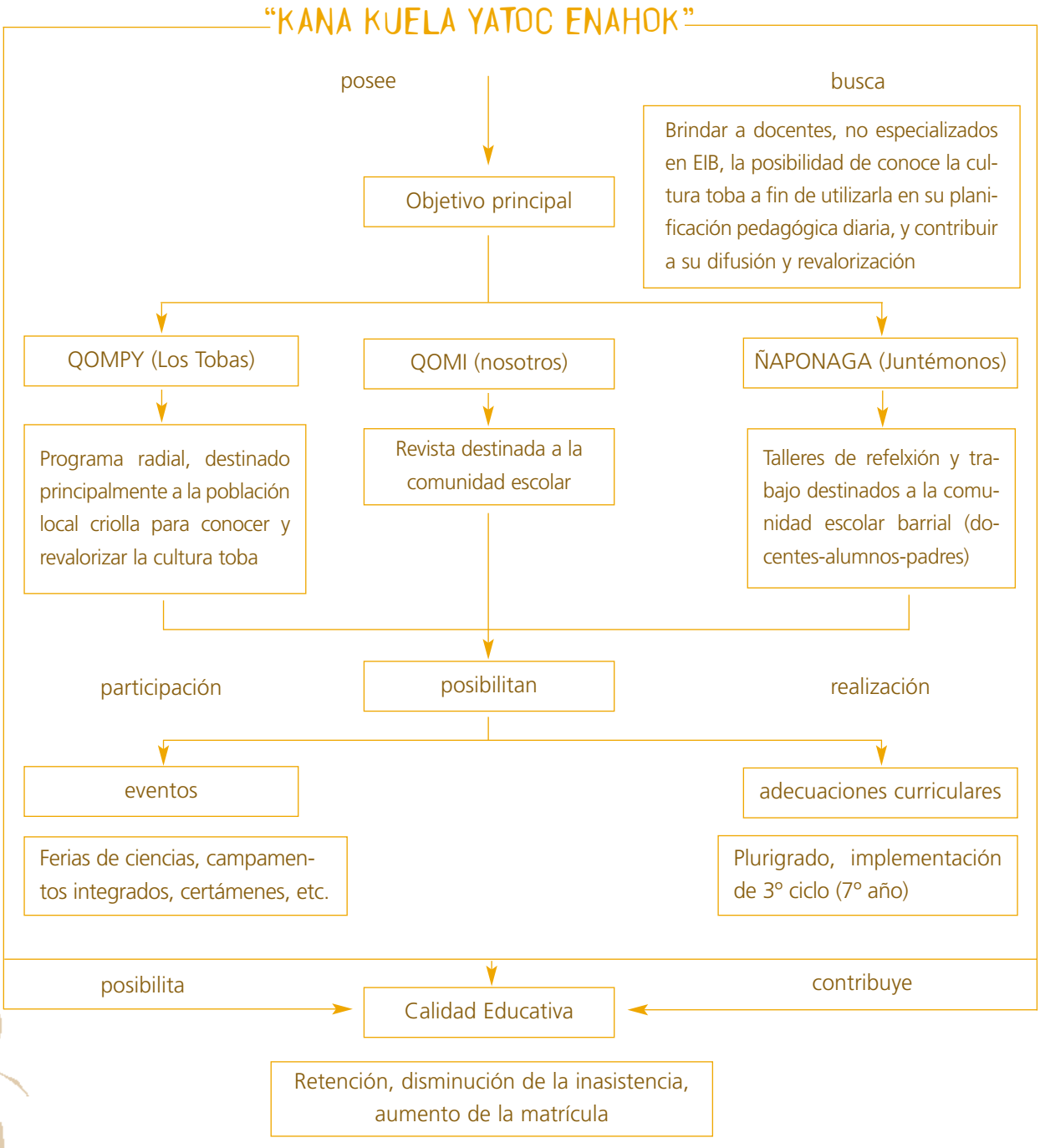
A nuestro parecer, esta experiencia debería replicarse, porque ella permite un mayor y mejor conocimiento, por parte de los docentes, de su grupo de alumnos, además de asegurarle, su merecido lugar a las culturas autóctonas que son parte integral de nuestra nación.

Los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, así como sus familias, al contar con este espacio curricular, se sienten más cómodos en la institución, su asistencia mejora y su participación se torna más asidua y activa.

La comunidad en general se siente más participe de la institución y la escolarización de sus niños valora además, en su justa medida, los aportes que puede realizar a la escuela desde su saber cultural.

Otros aspectos que se podrían tener en cuenta para mejorar la experiencia:

Trabajar con otras instituciones que puedan aportar recursos (humanos, materiales o económicos) para optimizar la implementación del proyecto, por ejemplo municipio, bibliotecas, entidades locales y nacionales (Iidach-Iinai) escuelas e iglesias.



TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Roque Sáenz Peña***
LOCALIDAD: ***Gral. José de San Martín***
INSTITUCIÓN/AUTOR/ES: ***Instituto de Formación Docente CIFMA***
E-MAIL: ***cifma@latinmail.com***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba, Mocoví, Wichí***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***62***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***62***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***16***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***4***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal provincial***
LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: ***toba, mocoví, wichí***

Narración de la experiencia

La experiencia consiste en una tarea educativa del Instituto de Formación Docente C. I. F. M. A. que tiene como eje estructurante lo intercultural, principio que sustenta la acción docente.

Esta institución de Nivel Terciario fue reconocida como tal a partir del año 1995. En años anteriores desarrollaba sus funciones tendientes a la formación de ADA (Auxiliares Docentes Aborígenes), mientras que hoy es posible el cursado de la carrera Profesor Intercultural Bilingüe.

Sostenemos corno marco teórico referencial la concepción de Interculturalidad de Zúñiga Castillo quien expresa "*... Concebimos la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad*".

"La Educación Intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la conciencia y reflexión criticas, la participación e interacción".

"La Interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas".

"La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación".

Las acciones que nuestra institución implementa y que se detallan a continuación tienen como desafío construir nuevos modelos de relaciones inter-étnicas.

Estas acciones abarcan distintos ámbitos del quehacer institucional como son:

- Pedagógico Didáctico.
- Organizacional.
- Servicios.
- Comunitario.
- Gobierno Institucional.

Las prácticas educativas que se desarrollan en ese marco de fortalecer la educación en contextos de diversidad cultural y lingüistica giraron alrededor de estas temáticas y acciones:

- Retención y Aprendizaje Significativo.
- Taller de la imagen profesional a la identidad profesional.
- Convenio con la Facultad de Agroindustrias.
- Alfabetizándonos con saberes bilingües interculturales.

La preocupación de ajustar la propuesta educativa del instituto a las necesidades de aprendizaje, intereses y expectativas, con un nivel de excelencia académica en los futuros docentes indígenas, nos llevó a un análisis de la evolución de la matrícula y a su posterior interpretación. De este proceso fueron surgiendo las posibles acciones que luego se irnplementaron articuladas en el eje antes señalado y en el marco de los siguientes objetivos:

- Fortalecer la identidad étnica y cultural de los alumnos.
- Promover y estimular experiencias educativas significativas.
- Elaborar estrategias pedagógicas interculturales.
- Generar espacios que propicien la participación igualitaria.

Cabe destacar que por este motivo se anexan los distintos proyectos de trabajo que permitieron la implementación de las acciones programadas.

La tarea educativa implementada se inició a partir del siguiente diagnóstico institucional:

Evolución de la matrícula de las últimas 3 cohortes teóricas.

Para instituciones que forman docentes para la Educación Inicial y la Educación General Básica (1ero y 2do Ciclo).

Cohorte	Matrícula	Graduación		Retención	
	Inicial	Nº	%	Nº	%
1995-1997	90	8	8,9	45	50
1996-1998	54	5	9,2	36	66,6
1997-1999	25	10	40	15	60

Análisis de los datos obtenidos

Este Instituto de formación de Maestros Bilingües Interculturales tiene un área de cobertura considerable debido a que es el único en la provincia del Chaco en el país. Actualmente asisten jóvenes indígenas de las etnias Toba, Wichi y Mocovi provenientes de las provincias de Salta, Formosa, y de varias ciudades y/o pueblos de la provincia del Chaco.

Los alumnos indígenas provienen de minorías que frecuentemente tienen grandes problemas sanitarios, sociales y económicos. La mayoría de ellos son padres de familia, no cuentan con un trabajo seguro, por lo que se ven obligados a realizar trabajos ocasionales (changas) esto le imposibilita cursar regularmente la Carrera y terminarla en el plazo de tres años.

A esto se suma la situación de marginalidad sociocultural, ya que la sociedad envolvente prefiere destinar los mejores empleos para los criollos y son los aborígenes quienes se desempeñan en trabajos menos reconocidos social y económicamente.

Esta estructura social de exclusión se observa en la desigualdad de oportunidades para acceder a capacitación laboral que a su vez le abra las puertas a un trabajo mejor remunerado.

Este círculo de exclusión los determina socialmente, en lo laboral, en las relaciones familiares. etc.) De esta manera, resulta muy costoso intentar romper este discurso hegemónico para los grupos marginados).

Cuando los distintos grupos étnicos reciben imágenes negativas o distorsionadas, o aprenden valores de una sociedad más amplia, desarrollan frecuentemente un sentimiento de inferioridad.

Este sentimiento de inferioridad sumado a la desconfianza hacia las instituciones que históricamente repitieron un vínculo autoritario hacia ellos, produce una resistencia a todo intento u oportunidad de quebrar esta estructura fuertemente instalada.

Sólo la permanencia en el tiempo, de una Institución que sostenga una relación igualitaria con los aborígenes les irá devolviendo la confianza en sí mismos y les abrirá puertas hacia una mejor calidad de vida.

Esta situación así planteada, explica el porcentaje (la retención en las distintas cohortes (50%, 66,6%, 60%). Además la cohorte 95-97 fue la primera oferta de la Institución, esto generó mucha ansiedad en los jóvenes, muchos de ellos A.D.A. que estaban trabajando y se inscribieron mayoritariamente para cursar Régimen 3 y por lo que va explicado no lograron su objetivo.

Análisis de las variables. Recomendaciones

1- Matrícula decreciente en la carrera que se analiza

Al analizar la magnitud de las cifras que se observan, cuando se considera el decrecimiento de matrícula en la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2 se debe considerar los siguientes aspectos que explicarían los motivos de tal decrecimiento.

a) Escaso porcentaje de ingreso y egreso de alumnos al nivel secundario en nuestra región influída por la evolución de la inequidad y desigualdad educativa, sobre todo en contextos de marginalidad extrema, con poblaciones aborígenes.

b) El derecho históricamente postergado hacia una educación de calidad para toda su vida, que le otorgue las herramientas necesarias para enfrentar a las crecientes condiciones de pobreza para la mayorías y a las exigencias propias del proceso de globalización y modernización de nuestras sociedades, acompañado de un sostenido deterioro en la distribución de ingresos para garantizar la continuidad en el sistema.

c) La falta de políticas educativas que tiendan a garantizar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, acompañados por el desarrollo de políticas compensatorias, que implique la implementación de diversos programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socio-económicas en desventaja.

d) La necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, para mantener a sus familias. utilizando como único medio de ingreso sus mal vendidas artesanías a precios muy bajos, que le demanda mucho tiempo y esfuerzo dedicado a la producción y a la posterior venta de las mismas.

e) El desprendimiento de su núcleo familiar por largo tiempo, observado sobre todo en las primeras cohortes de alumnos, que le significó un periodo de incorporación de nuevas formas de convivir, de relacionarse con el entorno, de establecer vínculos al que no muchos pudieron resistir.

2- Composición de la matrícula de la nueva carrera que cuenta con un número no consignado de estudiantes que ingresan por examen sin tener el nivel medio aprobado.

Etnias	Ingreso título secundario	Ingreso Art. 7mo Ley de Educación Superior
Tobas	16	41
Wichi	1	4
Mocovi	1	4
Total	18	49

Fuente: Relevamiento Estadístico Anual

La admisión en la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe-Modalidad Aborigen a alumnos con título primario obedece a lo reglamentado en la Ley de Educación Superior, artículo 7mo, en el que se permite a personas mayores de 25 años que no hayan completado estudios secundarios o ciclo Polimodal ingresar a las instituciones de Nivel Superior, siempre que muestren preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, como actitudes y conocimientos suficientes para cursarlo satisfactoriamente.

Considerando que dicho artículo es coherente con el principio de Educación Permanente y permite a personas adultas completar sus conocimientos y desenvolver sus aptitudes a fin de lograr su desarrollo pleno; nuestra Institución abrió las puertas a este tipo de alumnos en el presente ciclo lectivo.

La admisión de dichos estudiantes se realizó según lo estipulado por la Resolución Nº 949'97 M.E.C.y T. cumplimentándose con lo normado en la Resolución citada y de acuerdo a lo que la Ley de Educación Superior exige.

Los signos de los tiempos nos demuestran que estamos viviendo momentos de cambios trascendentales, los cuales impactan el futuro de la humanidad, dónde la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general, sufren transformaciones profundas. Estamos cambiando a una era donde el manejo y el dominio del conocimiento serán muy importantes para el desarrollo de la sociedad.

Los pueblos indígenas y grupos humanos con sus sistemas de conocimiento y creación simbólica justifican fundadas esperanzas para otro tipo de globalización que pueda ser mas humana y conforme con las aspiraciones concretas y provectos de vida de personas y pueblos.

La afirmación de la cultura y la identidad de los pueblos en contextos de globalización exigen políticas fundadas. Uno de sus pilares básicos será la Educación Intercultural Bilingüe, que incluye la enseñanza bilingüe y la formación de docentes.

Creemos que la formación de educadores, educadoras es un reto fundamental de nuestros tiempos, especialmente para nuestro Instituto Formador de Docentes Indígenas comprometidos con una educación que contribuya al desarrollo humano integral, dentro de una sociedad que cree y lucha por el mejoramiento de la calidad de vida de las grandes mayorías.

Desde nuestra institución adherimos a una concepción de educación que promueva una comunidad más justa, que posibilite mejores y más igualitarias condiciones de acceso a bienes y servicios y que favorezca al mismo tiempo, una participación crítica de los ciudadanos en la construcción de sus propios destinos y el de la sociedad en su conjunto.

Sabemos que para que la educación cumpla con esos objetivos es menester que se tenga en cuenta que los que demandan aprender provienen de diversos contextos sociales, económicos, y traen consigo distintos capitales culturales.

Nuestros alumnos son jóvenes provenientes de poblaciones muy pobres, con desventajas relativas más acentuadas. Y aunque las condiciones de partida en los estudios sean diferentes, nos sesgamos en la confianza de que todos los jóvenes puedan aprender, y que es nuestra responsabilidad

como institución formadora ofrecer una educación de calidad, relacionada con el contexto circundante y con mayor participación de la comunidad educativa, dentro de un proceso de creciente autonomía.

Confiados en la potencialidad que la educación puede tener para enfrentar a la pobreza y el desempleo, desde la Institución, el equipo docente y directivo han encarado diversas acciones compensatorias, con estrategias aptas, organizadas para atender a la nueva población escolar, de acuerdo a las situaciones diversas y necesidades que vayan experimentando estrategias que sirvan para acompañarlos, apoyarlos, e incentivarlos en este proceso que han iniciado, como así también realizar todo lo necesario para ir fortaleciendo los logros que van alcanzando.

Se han puesto en marcha diversas acciones tendientes a lograr una educación con calidad, con la intención de proveer las herramientas necesarias para que el proceso educativo que se realiza sea de carácter permanente, para toda la vida.

Para hacer efectivo los propósitos y objetivos Institucionales, como Institución responsable de la formación de Docentes Indígenas, estamos motivados en continuar generando procesos de innovación, atendiendo a nuevos desafíos, construyendo un sistema (de educación y formación que deba adaptarse y transformarse en un sistema capaz de facilitar una educación permanente y de proveer las más altos niveles de formación académica y actualización, brindando a los estudiantes las herramientas para desarrollar la capacidad de incorporar el capital cultural "Ser Aborigen".

3- Los alumnos del Régimen Tres de cursada (semi-libres)

Años	95	96	97	98	99
Cantidad de alumnos	56	18	8	0	1

Fuente: Relevamiento Estadístico anual

Lectura de la Tabla II

En el año 1995 la inscripción de alumnos por Régimen Tres es de 56 alumnos, significando un 62.22% del total de alumnos matriculado en ese año.

En el año 96 los alumnos de este régimen son un total de 18 representando un 47,36% de los inscriptos en el año.

En el año 1997 los alumnos de este régimen son 5 representando un 20% del total de la población inscripta en ese año; en el mismo año, en 2do. se observaba un total de 3 alumnos por este régimen.

Se observa que los alumnos matriculados en el año 1995 han ido abandonando progresivamente.

En el año 1999 se observa un sólo alumno de régimen semi-libre que hasta la fecha continúa en la Institución, próximo a completar sus estudios; sería en este caso el único Maestro Bilingüe Intercultural que termina la carrera por este régimen de cursada.

Matrícula decreciente en el Régimen Tres de cursada: caracterización de las causas

- Desmotivación sentida en la cursada como consecuencia del estudio correspondiente que debe efectuar.
- Considerable distancia entre los alumnos y los docentes de las diversas cátedras, lo que no posibilita un sistema de orientación y tutorías acordes para la realización de trabajos prácticos y parciales requeridos.
- Escaso tiempo disponible por parte de los alumnos de este régimen para realizar un estudio sistemático en tiempo y forma.
- Dificultad para organizar grupos de estudios, debido a que los estudiantes laboran en zonas muy diferentes y distantes.
- Problemas socio-económicos y personales de los y las estudiantes, propician el desarrollo de deficiencias con relación al cumplimiento de diversas prácticas que deben desarrollar, exigencias del estudio de régimen semi-presencial.
- Estructura homogénea en la implementación de este régimen de cursada, agudizando sistemas de vinculación propios de la cultura dominante.

SUBPROYECTO 1

Retención y aprendizajes significativos

Diagnóstico

En situaciones habituales en ciertos contextos y sobre todo en áreas de población indígena aumenta la probabilidad de que los alumnos y jóvenes fracasen en sus estudios y abandonen la escuela o interrumpan su formación en el corto plazo de haberlo iniciado.

Esta situación define un cierto tipo de "riesgo pedagógico". El riesgo pedagógico es mayor en ciertos grupos indígenas cuando, las carencias y las necesidades impulsan por ejemplo a la búsqueda de trabajo y al ingreso temprano de los niños y jóvenes al mundo laboral o a las migraciones familiares en busca de mejores condiciones de vida, lo cual atenta contra la calidad y continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos.

La preocupación permanente de los docentes y personal directivo de ésta Institución gira en torno a la deserción.

Fundamentación

Este proyecto procura garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad a los niños y adolescentes de los sectores socio-económicamente más postergados de la Argentina: el acceso al sistema educativo, la permanencia en las aulas y la culminación de un periodo de formación específica en tiempo y forma se ha instalado como objetivo prioritario en la totalidad de las líneas de acción impulsado por y desde el Instituto de Nivel Terciario de Formación de Docentes Indígenas.

Pretendemos dar respuestas sobre la base de la factibilidad, sabiendo que el trabajo hacia la retención requiere el compromiso y la implementación de estrategias específicas desde las diversas instancias y ámbitos de la tarea educativa y complementar con la articulación de sus esfuerzos y acciones.

Procuraremos fortalecer dicho compromiso con el problema desde los distintos roles institucionales y al mismo tiempo, la necesidad de actuar coordinadamente en el marco de la responsabilidad colegiada por conseguir los logros deseados.

Pretendemos construir y sostener una propuesta pedagógica e institucional comprometida con la retención de los alumnos ingresantes a la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, considerando que Retener significa primero y ante todo que los alumnos permanezcan en el sistema, pero no solo eso, también significa que adquieran aprendizajes potentes y significativos en los tiempos previstos.

Sabemos que el concepto de retención se refiere a la capacidad del sistema educativo y de cada Institución educativa en particular, para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando simultáneamente el dominio de las competencias y saberes correspondientes. En este sentido la retención está asociada necesariamente al concepto de calidad de la educación en términos de la experiencia y de los aprendizajes que los alumnos adquieren en su pasaje por el Sistema Educativo.

Objetivos

- Proyectar colegiadamente acciones en torno a la retención escolar de nuestros alumnos.
- Definir encuadres y acordar criterios para pensar y accionar con criterios comunes.
- Analizar las concepciones y actitudes de los alumnos que se constituyen en obstáculos para el aprendizaje en función de conocer conflictos, angustias y acercamiento.
- Mejorar la comunicación oral corno forma de expresión de los seres humanos.
- Seleccionar estrategias que ayuden a los alumnos a acrecentar su autoestima.
- Emprender acciones institucionales y áulicas que faciliten y garanticen la permanencia de alumno en el Sistema Escolar.

Impacto o Producto Esperado

- Mayor retención escolar y asistencia diaria de los alumnos.
- Participación de los alumnos más activamente en distintas actividades áulicas y extra-áulicas con el fin de favorecer un mayor acercamiento entre sus pares y aprendizajes interpersonales.
- Construcción de equipos de trabajos para la planificación, desarrollo y evaluación de los resultados de las acciones emprendidas.

Estrategias

- Instalar la gestión participativa y la cultura colegiada, a fin de facilitar el desarrollo de las acciones emprendidas.
- Dar a conocer el proyecto en la institución Escolar al resto de los colegas e informar sobre los avances del mismo.
- Consensuar responsabilidades entre los docentes encargados de coordinar el proyecto.
- Emprender acciones con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos en todas las áreas a través de diversas metodologías de estudio (aula taller, relación interáreas, etc).
- Acordar el tratamiento de determinados contenidos y el desarrollo de estrategias para su enseñanza y algunas actividades que resulten pertinentes.
- Realizar un seguimiento continuo y minucioso de cada alumno con el objeto de detectar las dificultades (de aprendizaje, otras;) que pudiera tener y realizar el o los apoyos necesarios para superarlos.

Acciones

- Definir las prioridades a través de la planificación estratégica.
- Determinar y revisar la misión y los objetivos institucionales en respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad.
- Taller para generar y afianzar la autoestima del alumno.
- Generar espacios mensuales de convivencia con distintas dinámicas para facilitar la expresión de situaciones conflictivas, familiares que lo aquejan.
- Gestionar con los alumnos, profesores e instituciones, becas u otro tipo de ayuda.
- Impulsar actividades (de contención afectiva con encuentros mensuales de esparcimiento (salida en grupo, festejo de cumpleaños, asistir a eventos culturales de la ciudad).

Metas

- Retener el 40% del alumnado de la Matrícula Inicial.
- Lograr una asistencia anual del 70% a clases.

Evaluación

Obtener la graduación (alumnos superior al 25% de la matrícula Inicial).

Indicadores de evaluación

Evaluación de niveles de eficiencia y eficacia:

- si se lograron los objetivos propuestos,
- si se satisfacen los motivos que impulsaron el proyecto de retención.

Matriz de Evaluación Básica

- Participación de los estudiantes en las distintas actividades académicas y extraacadémicas.
- Actitudes de los docentes como coordinadores, estimuladores y promotores de aprendizajes.
- Porcentaje de reprobados sobre el total de la población de estudiantes.
- Asistencia a los talleres, asesorías de apoyo a los estudiantes con dificultades.
- Ambiente de trabajo (tranquilo, rigor académico, actividades recreativas).
- Cantidad de actividades extracurriculares.
- Cantidad de experiencias fuera del ámbito escolar.
- Organización de actividades académicas y culturales (cantidad y periodicidad).
- Canales formales e informales de intercambio de experiencias, prácticas e intenciones.
- Actividad de los docentes, vinculación entre distintas materias, coordinación.
- Interés personal de los alumnos en participar de las actividades académicas y extraacadémicas.
- Porcentaje de promoción de alumnos.
- Deserción estudiantil.
- Ausentismo estudiantil.

SUBPROYECTO 2

Fortaleciendo Actitudes para una Convivencia Democrática

Fundamentación

Las instituciones necesitan fundar sus acciones en una serie de convenciones sobre un estilo común que debe caracterizar la trama de relaciones internas y externas.

Nuestra institución debe tender hacia relaciones fundadas en un estilo democrático.

Entendemos por estilo democrático a la serie de valores que provienen de la forma de pensar la

democracia en el campo de las actividades político-sociales. Dentro de ese universo de valores pensamos como de suma importancia rescatar una cultura institucional que tenga en cuenta la participación igualitaria y la justicia.

Dentro de ese marco el proyecto específico tenderá a establecer relaciones dialécticas que faciliten el flujo de información, vertical y horizontal

Además nos permitirá buscar un estilo institucional que permita la corresponsabilidad como método de trabajo en todas las áreas de la institución.

La Interculturalidad y la apertura al otro (todo otro) como diferente-necesario será el eje articulador sobre el que se fundamenten las relaciones institucionales.

Curso de nivelación

Ejes Temáticos

- El discurso: Oral y Escrito.
- Lectura mecánica. Portadores textuales. Textos y paratextos. (Libros - El Diado)
- El estudio. Caracterización.
- Lectura comprensiva. Esquema de contenido.
- Escritura. Estrategias.
- Investigación.
- Resumen. Síntesis.
- Nomografias. Proceso.
- Guías de estudio. Guías de experimentación.
- Algunas Técnicas: taller - toma de apuntes - trabajo en grupo.
- Textualidad. Tipos de textos: argumento informativo - narrativo.
- Uso diccionario.
- Ortografía.

Cada docente trabajará estos ejes temáticos, como instrumentos básicos y necesarios para que el alumno pueda llegar a aprender. Los mismos serán elaborados desde los contenidos conceptuales de los espacios o trayectos a su cargo.

Desarrollo de contenidos

Oralidad

- El desarrollo oral. Oralidad espontánea. Códigos no verbales. Contexto.
- Variedades de lengua y lengua estándar.
- Lingüística descriptiva. Lingüística aplicada a la EIB.

Escritura

- El discurso escrito. Escritura, estrategias.
- Relación de la lengua escrita española y con la lengua indígena.
- Uso y práctica intensiva, oral y escrita de los dos idiomas involucrados en la Educación Intercultural Bilingüe.
- Comunicación intercultural. Comunicación verbal y no verbal.

Reflexión acerca del lenguaje

- Comprensión y producción de textos.
- Normativa sintáctica, morfológica y ortográfica.
- Lectura. Portadores textuales. Paratextos.
- Relación con discursos sociales, ficcionales y no ficcionales.
- Lectura e interpretación de distintos tipos de textos. Relación con el contexto y su producción.
- Diccionarios bilingües y monolingües.

Discursos sociales significativos

- Búsqueda de información. Procedimientos.
- Asimilación, organización y retención de la información.
- Creación lingüística y el pensamiento científico.
- Comunicación intercultural. Discursos sociales y significativos.

Tiempo 30 hs.

Responsables: 3 profesores con horas disponibles.

Evaluación de la experiencia

Los proyectos específicos implementados e integrados alrededor de los principios de la institución que hacen a la interculturalidad, resultaron satisfactorios.

La participación de los alumnos fue entusiasta, demostraron empeño y esfuerzo en cumplimentar las actividades. Esto favoreció un mayor acercamiento entre pares, aprendizajes significativos, y fortalecimiento de la autoestima.

Trabajar a partir de las vivencias de los jóvenes, de sus saberes culturales, les permitió a ellos expresarse con convicción, sentlrse seguros, explayarse en textos escritos y orales. Esto facilitó la tarea del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando que el docente enriquezca los instrumentos básicos necesarios para el estudio, ya que en muchos casos, los alumnos habían dejado la escuela hace ya dos años (entre 5 y 10 años).

Las metodologías implementadas: taller, expresión plástica, relación inter-áreas. permitieron generar espacios de convivencia, donde la contención afectiva facilitó la trama de relaciones internas y externas.

Las dificultades que se nos presentaron, fueron en muchos casos, la carencia de los útiles escolares básicos necesarios como: hojas, afiches, goma de pegar, fibrones, etc. limitando las producciones en muchos casos.

Otras situaciones momentáneas fueron superadas con la participación de docentes. alumnos, en espacios de reflexión y análisis, que permitió consensuar códigos, convenciones, etc.

Conclusiones

Resultaron altamente positivas las acciones implementadas, porque se logró un nivel de retención de alumnos, una institución que va definiendo un estilo propio, donde el sujeto que aprende es protagonista del proceso de aprendizaje, se fortalecieron capacidades, apropiación de elementos culturales, en forma crítica y reflexiva.

Se dieron procesos cognitivos-afectivos, que tanto en alumnos como en docentes se evidenció en la construcción de una cultura institucional que los mismos actores califican como participativa e igualitaria.

SUBPROYECTO 3

Taller, de la imagen profesional a la identidad profesional

Fundamentación

El proceso educativo intercultural, con gran esfuerzo, va ubicándose con responsabilidad en las perspectivas y lineamientos de una Educación de Calidad.

Si partimos del hecho de que la sociabilización de individuos se da a través de la transmisión de rasgos sociales y culturales, este proceso responsabiliza a la sociedad en general y a la educación en particular. Frente a este hecho es urgente revisar todas las representaciones personales, grupales y comunitarias sobre el quehacer docente y su rol, sin dejar de lado las expectativas de la comunidad acerca de la escuela. Para ello es necesario partir de la imagen profesional que el educando trae para llegar así a la identidad profesional, tarea delicada que demanda una enorme proyección, para que pueda consolidarse un caro anhelo que es mejorar la calidad educativa y responder a las necesidades de las familias, comunidades y organizaciones indígenas.

Esto requiere que la formación de los docentes no solo debe circunscribirse a la preparación de buenos didactas, sino que debe ofrecer una información y formación suficiente respecto a la

interculturalidad y así generar una conciencia crítica y equilibrada de manera que pueda enfrentar con técnica y honradez educativa su trabajo de aula que presentará en más de una ocasión problemas de migración y situaciones de multiculturalidad.

Objetivos generales

- Generar espacios para que los alumnos vayan realizando planteamientos de valoración acerca de las representaciones personales, grupales y comunitarias sobre el quehacer docente.
- Descubrir y vivenciar críticamente las expectativas de la comunidad acerca de la Escuela.
- Dotar al alumno de herramientas que lo capaciten para realizar una mirada interior para luego proyectarse hacia la comunidad y leer sus demandas.
- Adquirir herramientas con contenidos teóricos, empíricos y conceptuales que le permitan ser enriquecidos con los aportes culturales, de manera que favorezcan su desarrollo social y el orgullo de pertenecer a una sociedad pluricultural.

Contenidos básicos

- Representaciones personales y grupales sobre imagen e identidad profesional.
- La Escuela. Los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje (Biografía escolar de cada uno). Conocimiento de los objetivos de la carrera elegida.
- El rol social de la función docente y las expectativas profesionales.

Procedimientos generales

Abordaje de las distintas situaciones personales y comunitarias acerca del rol docente y demandas de la comunidad hacia la escuela a través de la modalidad de trabajo aula-taller.

Actitudes generales

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva frente a las representaciones personales de cada uno.
- Valorar y aprender a leer los conocimientos y experiencias de la propia cultura de manera de rescatar la riqueza del pueblo aborigen.

Formato y modalidad de tratamiento: taller

Si bien es prescriptivo, es necesario que la formación docente contemple el análisis de la propia biografia escolar para así abordar desde si mismo las imágenes Y representaciones que colectiva e individualmente significa la docencia.

Esta necesidad se convierte en imperiosa cuando la población proviene de minorías étnicas socio-culturalmente marginales.

Conscientes de la distancia que habrá que recorrer entre la imagen formada, en algunos casos hace tiempo y la imagen que hoy reclaman los pueblos indígenas de los docentes de sus hijos, creemos que este espacio se convierte en ámbito donde los estudiantes, mediante taller, podrán reflexionar, analizar y predecir sobre la futura profesión, partiendo de la propia experiencia escolar.

Sostenemos que la distancia es grande pues en la oferta de este Instituto prevalece la mirada intercultural y de participación igualitaria, en contraposición con la situación de sometimiento lingüístico y cultural vivido por ellos en su historia escolar.

Hablar de un proceso educativo indígena, es hablar de una forma especial de adquirir conocimientos, de una metodología, es decir de una coherencia lógica entre objetivos, contenidos en que se plasman los objetivos, los métodos y las técnicas con que se pretende lograr la aproximación de los contenidos con el fin de generar acciones transformadoras que hagan realidad los objetivos planteados. Esta coherencia entre contenido y forma sólo es posible lograr a través de una metodología dialéctica.

Esto significa tener como punto de partida lo que el grupo hace, sabe, vive y siente, es decir su contexto o realidad objetiva, su participación social o accionar consciente e intencionado y la concepción que tiene de su realidad.

Este proceso implica momentos de reflexión sobre las representaciones personales y grupales como sujetos de la enseñanza y aprendizaje y que de la escuela se tiene para llegar a nuevos niveles de comprensión y análisis de la realidad, pero anteriormente es necesario un primer ordenamiento colectivo reconstruyendo o recordando los principales elementos que emergieron, para así, poder llegar a conclusiones o síntesis de lo discutido, aclarando lo que logramos obtener, las síntesis elaboradas de los debates realizados, lo que aprendimos.

Cualquier alternativa que se aplique para desarrollar este taller debe ser asumida con creatividad y de forma flexible, estos dos elementos nos van a permitir llevar a cabo un proceso educativo que sea participativo, democrático, profundo y sistemático.

En la conducción del taller participará un grupo docente integrado por dos docentes uno no aborigen y otro aborigen.

Actividades

Para abordar el tema Identidad, trabajo grupal con la poesía "Identidad" de Natalia Schwaderer. Análisis. Extracción de mensajes.

Sobre representaciones personales y grupales del quehacer docente; formar grupos y cada integrante del mismo relatará una historia personal que haya quedado registrada y que tenga que ver con su pasaje por la escuela. Elegir una, representarla, significar que es educar, y quienes educan, resignificación de ideas. Aporte teórico.

- Acerca del rol social del docente y las expectativas de las etnias indígenas: responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las expectativas que tiene la comunidad de la escuela? ¿La escuela cubre esas necesidades? ¿En qué medida? ¿Cuál es el rol del docente y del docente aborigen?

- Conversar con el grupo de estudio y elaborar una lista de lo que la escuela enseña y choca con la cultura.
- Aporte teórico sobre vocación. Rol docente. Rol del alumno. Estrategias de intervención docente.
- Sobre representaciones de los pueblos indígenas acerca de la escuela y la escritura rescatar la visión tradicional y actual de estos pueblos. Trabajar acerca del interrogante para que leer y escribir en lengua materna. Aportes de Profesores Indígenas.
- Cierre: trabajo práctico individual. Recoger información en la comunidad sobre la escuela. Entrevistas a personas de la comunidad.

Evaluación

Culminará en producciones finales, personales donde se reflejará lo trabajado.

Criterios

- Capacidad reflexiva sobre la propia historia escolar.
- Capacidad para comunicar la propia experiencia.
- Análisis y relación entre la biografia escolar y la imagen profesional.

Taller de Identidad Profesional a la Imagen Profesional

Conclusiones Generales que muestran las características más representativas del Taller

El taller tuvo como objetivo clave generar un espacio para que los alumnos de la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe realicen planteamientos de valoración acerca de las representaciones personales, generales y comunitarias que tienen sobre el quehacer docente, haciendo un breve recorrido de su vida escolar y predecir su futuro y profesión en función de la oferta del C.I.F.M.A., en la que prevalece la mirada intercultural y de participación igualitaria en contraposición al sometimiento lingüístico y cultural vivido por ellos durante sus experiencias escolares.

A lo largo del taller se abordaron las siguientes temáticas, todo desde un enfoque teórico-práctico, que muestran las siguientes conclusiones:

1. Visión de Identidad

Para desarrollar el contenido de Identidad se trabajó con la poesía, de Natalia Schwaderer: "Identidad", donde extrajeron mensajes que les dejaba el poema, dispositivo que le permitió caracterizar en parte la pérdida de su identidad por la sociedad envolvente, dejando de ser quienes son, olvidando su lengua, su cultura, su idiosincrasia, formas de ser, esto visualizan los alumnos cuando la autora personifica a la cultura dominante como una inmensa sombra, que borraba el nombre de las personas, como así también el nombre de su pueblo, que vejan el color de su tierra, que callan su voz y las canciones de su gente, que trabajaban sus oídos y oían sonidos de su pue-

blo, enceguecían sus ojos, aturdiendo los sentimientos que expresaban cosas verdaderamente suyas, donde a cambio le daban, un nombre raro, imponían canciones en nombres extraños, ofreciendo sonidos que nunca antes habían escuchado, distante pero que parecía estar a su alrededor, que les hagan sentir cosas ajenas y lejanas.

Pero lo más importante que describe esta poesía y rescatan los alumnos es que éstas personas querían volver a ser quienes eran, volver a lo suyo, a sentir sus olores, sus propias canciones, a escuchar su nombre, hablar su lengua, volver a su propia identidad, a su cultura, suplicando desesperadamente por despertar de ese sueño, dejando como moraleja que la Gran Sombra representa a la cultura dominante, que con sus elementos culturales quiere imponer y borrar a la otra cultura, haciendo desaparecer los derechos indígenas.

Finalmente se intercambiaron conceptos, significativos, sobre ¿qué es la identidad?, teniendo como marco teórico referencial sus preconceptos y los aportes teóricos del Lic. Roberto Curin, donde se pudo concluir lo siguiente:

"Identidad es el nombre que uno tiene y su forma de ser"

"el lugar de donde uno viene y vive"

"la cultura de un pueblo, de cada individuo"

"la etnia a la que uno pertenece, su idioma"

"como definir a una persona con su cultura, su etnia, su vida en comunidad, su idiosincrasia"

"una construcción psíquica y social"

Como síntesis de todo lo trabajado quedó lo siguiente:

La Identidad es una construcción psíquica (una representacion) que necesitamos hacer para manejamos en nuestras vidas.

Representarnos quienes somos:

Fuimos

Somos

Seremos

Porqué, Para qué Somos

Cómo Somos

Diferentes de los Otros y de la Realidad

El objetivo de la Identidad es interpretar nuestra historia

Para darle un Sentido

a lo que estamos viviendo

a lo que hemos vivido

a lo que queremos vivir

Para darle una Unidad Imaginaria

porque cambiamos y somos los mismos.

En su construcción, la identidad tiene mucho que ver con los otros y con un otro de quienes tomamos las representaciones

Para Entender y Nombrar la Realidad.

Es una construcción que siempre se está haciendo que no se acaba nunca.

Aunque cada vez nos vamos sintiendo más seguros y de esa manera la vamos rehaciendo y ampliando en cada nuevo encuentro o experiencia.

2. Visión del Quehacer Docente

Acerca del contenido del quehacer docente, en un primer momento se llevaron a cabo representaciones grupales sobre una vivencia escolar que quedó registrada sobre su paso por la escuela primaria; en las mismas se pudo observar entre otras escenas, lo siguiente:

Escena 1

Muestra a un niño indígena en los primeros grados de su formación quién es burlado, discriminado por sus compañeros criollos con palabras tales como "indio, sucio, hediondo", a quién le estaba prohibido hablar en su lengua materna, ya que era monolingüe.

Escena 2

La representación sobre el rol docente deja ver en claro a un maestro autoritario, agresivo, violento hacia el niño indígena, en que para nada trabajaba actitudes de respeto hacia ese otro niño distinto, el indígena, que concurrían a los diversos salones de clase, aumentando más aún su discriminación, su baja autoestima, la marginación.

También las escenas dejaron entrever, la falta de desarrollo de contenidos propios de la cultura indígena, que acrecentaban la distancia cultural entre la escuela y la realidad educativa del niño indígena.

Escena 3

Otra trama representada de un diálogo entre docentes no indígenas que trabajaban en áreas con población aborigen, dejando ver que el fracaso escolar se le atribuía principalmente a limitaciones o problemas del niñito indígena, en las visiones docentes predominaba una imagen negativa del medio familiar y social, como falta de apoyo y atención por parte del hogar, déficit físico y psicológico, bajo nivel socioeconómico, y por último a lo pedagógico donde la mayor dificultad se evidencia en el área de lengua (expresión oral y escrita, adquisición de la lecto-escritura).

El tratamiento de estas escenas nos permitió analizar la distancia cultural que existe entre la escuela y el niño indígena, donde el docente sólo educaba desde la visión del niño blanco, para nada su accionar se vinculaba con los principios de la interculturalidad, caracterizada aquella por una concepción monocultural y uniformadora de la educación desconocedora de que en nuestro país existen determinados sectores socioculturales que a pesar de cumplir una serie de valores y pautas culturales de la sociedad global, tienen otras que les son propias, que por no ser tenidos en cuenta los resultados están a la vista: repitencia, repitencias reiteradas, deserción, abandono, y en el mejor de los casos, egreso con un nivel muy bajo de conocimiento, con escasa o ninguna posibilidad de proseguir estudios secundarios.

Expectativas que tiene la comunidad de la escuela

La visión que tiene la comunidad respecto al rol de la escuela es su función socializadora considerada como un lugar específico de adquisición del aprendizaje válido, sistemático, pero que le demanda una alfabetización más acorde a la realidad indígena. Para ello es necesario la capacitación del docente en temáticas relacionadas con el medio social en el que enseña, ya que existe una contradicción entre los contenidos que enseña y el medio, especialmente en los siguientes temas: valores, usos y costumbres, alimentación, salud e higiene, organización familiar, la orientación en el tiempo de la acción humana. Este último, es visto por los docentes y la escuela, como un tiempo cerrado, lineal, orientado hacia el futuro y en cambio para los alumnos es orientado hacia el presente, vinculado a determinados comportamientos y actitudes socio-culturales, es decir, vinculados en relación a festejos de determinados acontecimientos, a determinados ritos sociales y religiosos. En otros términos, existe siempre en la sociedad, no un tiempo cualquiera, único y monolítico sino toda una gama de ritmos sociales condicionados por las leyes de los diferentes procesos y por la naturaleza de los diversos grupos humanos.

De todo lo antes expresado se desprende el rol docente en contexto de diversidad lingüística y cultural, donde la primera tarea es hacer conscientes a los docentes de la distancia cultural, teniendo en cuenta que los decidores y responsables de la educación frecuentemente no son consciente de los problemas causados por la diferencia cultural y lingüística en las aulas, para esto es necesario reflexionar sobre la propia cultura y conocer la del "otro".

La comunidad sostiene que la tarea subsiguiente es la adecuación curricular, pues son básicamente monoculturales, ellas están basadas en la historia y creencias de los grupos sociales dominantes, y ésta situación lo único que puede hacer es reforzar los sentimientos de discriminación, también puede contribuir a la pérdida de la identidad cultural y a la reducción de su autoestima.

En este eje se trabajó en grupos, en torno a preguntas como las que siguen:

- ¿Qué significa educación para mi pueblo o comunidad?
- ¿Cómo está mi comunidad con respecto 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 qué encontramos y reafirmar nuestra cultura?

Las conclusiones de los grupos son, en esencia, similares y reunían la siguientes características: (las comillas expresan el pensamiento de los alumnos aborígenes que participaron e indican cita textual de las conclusiones).

- Que incluya la lengua aborigen 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 2).

  "Una buena educación para nuestra comunidad debería estar dirigida por monitores bilingües" (grupo 1).

  "Que la enseñanza sea desde primer grado bicultural y bilingüe, las dos vayan parejas como una balanza, en forma equilibrada (si dejan pronto la escuela, que tengan también el castellano" (grupo 3).

  "Es posible enseñar en nuestra propia lengua, hacer diccionarios, textos, libros, gramáticas" (Grupo 4)

- Que participen los aborígenes en la legitimación de contenidos, de planes y programas:
  "Que la comunidad participe para hacer los programas"... (Grupo III).

  "Las autoridades, los antropólogos o los maestros deciden qué debería aprenderse, pero nadie pregunta a nuestro pueblo como debe ser la educación. Somos nosotros los que deberíamos decidir sobre la educación de nuestros hijos".(Grupo II).

- Que los docentes sean indígenas o que tengan preparación específica y actitud positiva frente al aborigen:
  "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 1).

  "Los maestros deben ser aborígenes".

  "Formar a maestros blancos con cursos con aborígenes para que se concienticen de la cultura nuestra, porque hay algunos que si logran adaptarse se quedan" (Grupo II).

- 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 III).

  "La educación que se da en las escuelas es necesaria, porque es la forma de poder defenderse, de tener los mismos derechos del no aborigen, de conseguir trabajo, un título que nos avale, en fin, de estar en iguales condiciones que el blanco, querernos una educación igualitaria" (Grupo IV).

La educación debería servir para hacer valer nuestros derechos y exigir que se nos abran las mismas puertas que para lo no aborígenes, lograr una mejor inserción en la sociedad global. Ser Alguien. Finalmente la educación debería servir para encarar los problemas económicos que impiden nuestro desarrollo" (conclusiones generales).

A continuación presentamos un listado de lo que la escuela enseña y choca con la cultura, y las razones porqué se debe enseñar a leer y escribir la lengua materna, trabajados en los distintos grupos de estudio:

Consideran que el sistema educativo en sí, es un sistema que atenta contra la cultura indígena, porque históricamente la educación formal, especialmente en el nivel primario ,era concebida como agente de la uniformización cultural. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible y la discrepancia con el mismo constituía la rnarginalidad. Esto se experimentó en distintas áreas de enseñanza, como por ejemplo: en historia nos enseñaron, que cuando Colón llegó a América, era un continente habitado por personas sin cultura, sin organización, salvajes incivilizados y hasta personas sin Dios.

También se enseñaba que cuando Argentina se independiza de la Corona de España había que eliminar a todos los indígenas que habitan el nuevo país. Argentina, a través de campañas militares o campaña al desierto. Esta estrategia nefasta era para eliminar al pueblo indígena, porque según ellos era una amenaza permanente para la población, porque con sus malones, destruían los poblados, raptaban a mujeres blancas, en realidad eran los indios los malos de la historia.

En la materia Lengua, les obligaban a adoptar un idioma tan desconocido por ellos, en ese entonces, que era el idioma castellano, sin preguntar ni siquiera, si es lo que querían o si los beneficiaban o no.

Las estrategias y materiales de enseñanza, en la labor educativa eran monoculturales. presentaban sólo el modelo étnico y cultural dominante, para nada conectados con la cosmovisión indígena, con la realidad de los niños indígenas. Esto se debe a que son desconocedores de la pedagogía indígena, de los saberes tradicionales, de las reglas de comunicación, de la diferencia de estructuras temporales que muchas veces es una fuente de incomprensión entre maestros y alumnos.

En suma, afirman que la escuela con su forma de enseñar contribuye y acelera la aculturación de todas las etnias del pueblo aborigen de nuestro país.

En "Para qué leer y escribir la lengua materna", en un primer lugar sostienen que les posibilitaría revalorizar y rescatar su identidad étnica; en segundo lugar enseñar a los niños indígenas su forma de hablar para que no se pierda y a la vez recuperar las palabras que ya no se usan más en sus comunidades, en tercer lugar poder comunicarse con otros niños, hermanos aborígenes a través de distintos escritos, como cartas, y a la vez disminuir la deserción escolar, la repitencia, porque todos sabemos que uno de los factores que acentúan el fracaso escolar en escuelas de población es la falta de competencias y comunicación lingüística. Según desde la cultura profesional del docente blanco desde la normativa convencional y desde la rigidez de enseñanza de la lectoescritura que se dan con orienta-

ción unívoca en la instituciones castellanizantes ,donde para nada se reconoce la diversidad cultural de la lengua y la escritura.

En efecto, los futuros profesores bilingües interculturales. sostienen que uno de los principales desafíos en su rol como docentes indígenas será el de alfabetizar a los niños de sus comunidades en lengua materna (Toba, Wichí, Mocoví) afianzar su identidad, desarrollar y enriquecer la identidad étnica y adquirir estrategias didácticas para enseñar a leer y escribir a su comunidad.

Es digno de destacar que este espacio se trabajó en coordinación con el profesor de lengua materna.

3. Condiciones y perfil del educador intercultural

Con todo lo dicho y reflexionado hasta aquí, se ingresó en el tema central: las condiciones y el perfil del educador intercultural bilingüe, tomando corno marco de referencia los aportes teóricos de Enrique Ypiña Melgar, educador boliviano, para el PROEIB, los principios institucionales explicitados en el P.E.I., y las perspectivas de los futuros educadores interculturales.

Luego de un análisis exhaustivo se pudo arribar a las siguientes actitudes que debe poseer todo educador intercultural, en su rol docente, teniendo como trasfondo las realidades antes expresadas.

Ante todo, es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Y vamos a señalar tan sólo tres actitudes habituales en realidad, deberíamos decir que son auténticas virtudes en el educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo.

3.1. Actitudes habituales

Primera actitud: su compromiso con las causas de su pueblo

Deberíamos considerar como condición esencial en el docente intercultural bilingüe su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores. costumbres e instituciones tradicionales. La cotidiana constancia de un docente en la defensa de los derechos de su pueblo se verá, más bien, en la esmerada educación de los niños y jóvenes a él confiados para que ellos, a su vez, sean los ganadores de sus propios derechos personales y colectivos. Se trata, como en el caso de cualquier actitud esencial, de una virtud que sólo se logra con la reflexión y el ejercicio constantes.

Segunda actitud: la tolerancia activa y la estimación de lo diferente

De nada le valdría al docente intercultural saber mucho, si él mismo no fuera un ejemplo viviente de la interculturalidad, es decir, si él mismo no hiciera de la tolerancia activa y de la estimación positiva de las diferencias culturales su ideario personal sincera y fervorosamente vivido.

En consecuencia, lejos de asumir actitudes racistas o de enfrentamiento violento, ésta actitud es algo más que la ejecución de actos aislados, por muy buenos que ellos fueren; se trata de toda una virtud, es decir, de una manera de ser y de actuar habitualmente. Porque, además, se trata de docentes, o sea, de guías para el desarrollo de las mentes nuevas y de los nuevos corazones de los niños y de los jóvenes, quienes tienen derecho a un mundo despojado de la discriminación y el odio que conocieron nuestros mayores y -tal vez- nosotros también. Mal podría ser docente en el espíritu intercultural una persona que sólo reconociera como buenos los aportes de la cultura propia y despreciara las realizaciones de otras culturas. Mal podría ser educador intercultural quien viviera en un gueto espiritual, cerrado a la posibilidad de conocer otras expresiones culturales, o de intercambiar con otros los tesoros de sus mayores, o sus propias experiencias y descubrimientos.

Tercera actitud: la apertura al mundo

Al mismo tiempo que arraigado en la tradición de sus mayores, el docente intercultural deberá ser un hombre abierto al progreso y a las innovaciones. Esta actitud, particularmente difícil de lograr, es la única que puede garantizar la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos nuevos, sin por ello verse obligados a renunciar a sus valores culturales. En consecuencia, el educador intercultural debe ser hombre abierto al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios.

El educador intercultural bilingüe, deberá, además. compartir todas las virtudes que se le exigen hoy a cualquier educador: entre ellas, por sólo mencionar algunas: educar alentando al educando a salir de sí mismo: educar dialogando y respetando el protagonismo del educando: finalmente, educar en la humildad de los que tienen la enorme responsabilidad de ayudar a las personas a educarse por si mismas, sin por ello caer en el olvido fatal de la autoestima.

3.2. Las actitudes esenciales

En el orden de las competencias propias del educador intercultural bilingüe, para guardar relación con lo expresado anteriormente, se propusieron tres aptitudes esenciales y que a la vez convienen a todo docente. Las tres elegidas son: la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada; finalmente, el dominio de la lengua de educandos y de la segunda lengua que es la lengua común de todos los ciudadanos.

Primera aptitud: competencia profesional con capacitación constante

Indudablemente, nadie pondrá en duda la importancia de esta primera aptitud: sólo con docentes plenamente competentes la educación intercultural bilingüe tiene posibilidades de éxito.

Segunda aptitud: la capacidad de investigación y el mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada

Esta segunda aptitud se desarrolla en la praxis docente. Pero es fundamental que los institutos de formación la promuevan en los futuros docentes interculturales, fomentando su práctica intensiva durante los años de formación del maestro. A nadie se le escapa que la investigación en educación bilingüe e intercultural, en nuestro medio, dista muchísimo de ser suficiente. En realidad, siempre será necesaria. La investigación, en consecuencia, y en todas las modalidades de la educación, deberá realizarse en el aula, en el trabajo verdaderamente educativo, y, en mi opinión, sólo está a un paso de la práctica ordinaria de cualquier educador que, para alcanzarla, bastaría con que hubiera aprendido a sistematizar y a reflexionar sus experiencias .

Estas investigaciones en el aula son las únicas válidas: las que proporcionan la base empírica adecuada para el desarrollo de métodos innovadores y de nuevas teorías que harán avanzar a la educación.

Una forma de asegurar el desarrollo de la investigación socio-cultural, socio-lingüística y educativa desde el aula, consiste en la organización de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Estos organismos serían los encargados de proponer políticas adecuadas de desarrollo curricular, procurando estímulos convenientes para la creatividad docente orientada a la formulación de proyectos de experimentación e innovación. El trabajo de los educadores encontraría así motivos para la conformación de los equipos y el diseño de los proyectos experimentales de investigación-acción educativa.

Tercera aptitud: el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos

Finalmente, he aquí la aptitud básica para todo educador bilingüe: que sea verazmente bilingüe. Esto envuelve el dominio de la lengua materna de los educandos, que debería ser, aunque no necesariamente, la misma lengua del educador, por una parte: y, por otra, el dominio de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos del país. Este amplio dominio deberá estar acompañado del manejo adecuado de las metodologías de la primera y segunda lengua, estimamos que esto será siempre posible si se aborda desde el perfeccionamiento de nuestros docentes interculturales bilingües, contando con el apoyo de las autoridades comunales, regionales y nacionales, adecuadamente integradas también por representantes de los pueblos originarios.

Dicho de otra forma, sólo con la participación popular activa en la planificación y en la gestión de la educación, y en la medida en que los pueblos originarios cobren conciencia de la importancia y conveniencia del enfoque intercultural bilingüe, junto con el indispensable apoyo financiero del Estado, será posible garantizar la expansión sostenida de la educación intercultural bilingüe, mediante la formación y capacitación de los docentes necesarios.

SUBPROYECTO 4

Convenio con la Facultad de Agroindustrias

Esta experiencia surge como respuesta a una de las funciones requeridas al CIFMA como Instituto de Nivel Terciario, esta función es la de integración.

Consecuentes con el eje vertebrador de la Institución que es la interculturalidad, es que nos propusimos abordar esta acción con otra Institución perteneciente a la sociedad envolvente del medio: Facultad de Agroindustrias.

La iniciativa estuvo a cargo de los equipos directivos de ambas instituciones.

El convenio se firmó en mayo del 2000.

Los objetivos de esta experiencia son

- Fortalecer los vínculos interétnicos.
- Brindar oportunidades para la participación igualitaria.
- Ofrecer herramientas apropiadas para la investigación.
- Generar espacios para la valoración y validación de los saberes.

Actividades desarrolladas en el marco del Convenio por parte de los estudiantes del CIFMA

- Pasantías de un grupo de estudiantes en la Facultad de Agroindustria Departamento de Farmacobotánica.
- Recolección y registro de información en las comunidades de origen.
- Sistematización y validación de los datos obtenidos.
- Elaboración de una cartilla de divulgación.

El grupo de alumnos estuvo compuesto por dos mocovíes, un toba y un wichí, coordinados por un profesor de la casa.

Por la Facultad estuvieron a cargo dos profesionales del departamento de Farmnacobotánica.

Evaluación de la experiencia

Lo satisfactorio de la experiencia es el grado de compromiso que se evidenció en los estudiantes, así como el nivel de intercambio logrado.

Los problemas que tuvimos que enfrentar estuvieron relacionados con algunas resistencias iniciales por el uso que se iba a dar a la información obtenida.

Pero esto se superó cuando vieron que la información era enriquecida con el aporte de la Facultad.

Otra dificultad fue la escasez de recursos de los alumnos para movilizarse a sus comunidades o dentro de la misma comunidad.

Replicabilidad

Sin duda que las experiencias interinstitucionales pueden realizarse en otras instituciones, todo depende de la compatibilidad de objetivos y de la posibilidad de participar en forma igualitaria.

SUBPROYECTO 5

"Alfabetizándonos con saberes interculturales bilingües"

El Instituto de Nivel Terciario CIFMA está ubicado en el barrio Nala de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña provincia del Chaco (Argentina).

La extensión de sus servicios educativos, entre otros, consiste en alfabetizar a personas mayores que por diversos motivos no concurrieron, ni concurren a instituciones educativas.

También el Barrio Nam Qom constituye una comunidad indígena de esta ciudad.

Los alfabetizados son jornaleros, braceros, empleados municipales, artesanos, desocupados, dependientes de la solidaridad del resto de la sociedad.

En estos barrios hay, además del CIFMA, un centro comunitario, financiado económicamente por ONG. donde se brinda capacitación en costuras, se dictan cursos de computación y dactilografía. Funciona una escuela bilingüe de EGB (Educación General Básica) y un Jardín de Infantes Bilingüe Intercultural.

Los alfabetizadores son los alumnos indígenas tobas que concurren al instituto para cursar la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe, ellos provienen de diversos lugares de la provincia del Chaco.

Realizan esta experiencia en los barrios Nala y Nam Qom, atienden a personas mayores que no tuvieron posibilidad de concurrir, ni concurren a instituciones escolares por razones de trabajo, falta de recursos económicos, situaciones culturales no consideradas ni atendidos para su inserción e interacción escolar con el resto de la sociedad criolla.

El CIFMA siempre tuvo un estilo de trabajo con extensión a la comunidad y ante la propuesta del Plan Provincial de Alfabetización, acordó una acción conjunta destinada a alfabetizar en las comunidades indigenas del barrio Nam Qom y Nala. Así nace esta experiencia.

Se la implementó este año a partir del mes de mayo.

El objetivo fundamental es lograr la alfabetización de la población aborigen de los barrios Nala' y Nam Qom, que no tuvieron acceso a instituciones escolares y de los que recibieron alfabetización incipiente.

Esta experiencia se inició con las siguientes actividades

- Reunión informativa con colegas de la institución.
- Reuniones periódicas con los alfabetizadores y profesores involucrados en la tarea.
- Sistematizar las acciones (elaboración de un provecto).
- Representar el espacio donde se desarrollaría la experiencia (confección de un plano para delimitar detalladamente los barrios Nala' y Narn Qom).
- Diagnóstico (para identificar las familias y personas analfabetas puras y obtener opiniones sobre la implementación de esta tarea).
- Tabulación y registro de datos.
- Organización de los grupos de alfabetizandos.
- Reuniones con los alfabetizadores y alfabetizandos.
- Charla e intercambio de experiencias de alfabetización a cargo de la coordinadora departamental del Plan de Alfabetización para los alfabetizadores.
- Entrega de útiles y material instructivo y didáctico a los alfabetizadores.
- Puesta en marcha del proceso de alfabetización.
- Registro y sistematización de la experiencia en un libro de textos bilingüe integrando elementos lingüísticos de ambas culturas.

Los alfabetizandos acordaron el tiempo de atención con el alfabetizador recibieron el material correspondiente y son asistidos en dos encuentros semanales (1 hora diaria).

El alfabetizador toba en sus clases se desenvuelve verbalmente haciendo uso de su lengua materna (toba), luego complementa con el español, son las dos lenguas que de manera formal se desarrollan. Utiliza como guía las actividades del "Libro Simple" facilitado por el Plan de Alfabetización.

A partir de ahí elabora fichas individuales y aplicaciones en los cuadernos de modo que el tema desarrollado dia a día tenga carácter intercultural desde su contenido hasta su presentación; es decir programar actividades que tengan que ver con el contexto.

El alfabetizador se vale de tacto y respeto para intervenir en ocasiones y dar sugerencias de modos de vida, pautas a seguir, comportamientos adecuados a determinadas situaciones cotidianas. Tiene en cuenta que el alfabetizando debe desarrollar competencias para mejorar su calidad de vida en todos los aspectos.

En cuanto a los materiales didácticos bilingües son adaptados a la realidad y elaborados por los alfabetizadores.

Actores involucrados

En este proceso participan tres profesores del instituto, personal directivo (2), alumnos (9). integrantes de la comunidad (50 alfabetizandos) y el presidente de la Comisión Vecinal.

Cumplen funciones de asesoramiento, aportes de datos, sistematización de experiencias, acompañamiento en el proceso, orientaciones pertinentes.

Evaluación de la Experiencia

Valoración satisfactoria

- Apoyo del CIFMA y del Plan Provincial de Alfabetización.
- Predisposición, constancia y responsabilidad de los alfabetizadores.
- Apertura de los miembros de la comunidad y colaboración permanente.
- Asistencia regular de los alfabetizandos.

Problemas presentados

- Permanente movimiento de los alfahetizandos por razones de trabajo.
- Algunas deserciones.
- Escaso material de trabajo.
- Demanda de más horas de atención al alfabetizando.

Conclusiones

Es una tarea que se suma a la implementada en los espacios curriculares y le permite al alumno, futuro docente, en este caso, afianzar sus competencias profesionales, en lo que ha de ser su función específica.

Además es una posibilidad de servir a su comunidad y conocer otras comunidades hermanas y juntos contribuir para afianzar y rescatar patrones culturales y sistematizar su idioma e incorporar elementos lingüísticos del español para quitar barreras de comunicación e interacción frente al resto de la sociedad.

Es rescatable la disponibilidad de estos jóvenes indígenas, son las personas indicadas para realizar esta experiencia, sin ellos no sería posible, si se tiene en cuenta los caracteres muy particulares de la población a la que está destinada.

Los resultados esperados se están logrando.

Lo inesperado es la cantidad de personas necesitadas de este servicio y existen pocos alfabetizadores, también otra situación imprevisible es el movimiento rotativo en los grupos de alfabetizandos.

Esta experiencia sólo puede ser desarrollada en instituciones con población aborigen si se tiene en cuenta que es indispensable para la ejecución que los actores conductores del proceso sean indígenas, por los tantos motivos ya mencionados.

Esta experiencia puede ser replicable y en lo posible sumar alfabetizadores.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

MI EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ESCUELA N° 766

PROVINCIA: ***Misiones***
DEPARTAMENTO: ***Capioví***
LOCALIDAD: ***El Pocito***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 766***
AUTOR/ES: ***Irene Flach***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mbya guaraní***

Presentación de la experiencia

Fui designada como docente cuando la comunidad Guaraní "El Pocito" solicitó oficialmente al gobierno la creación de una Escuela en el Asentamiento.

Al cabo de un tiempo tomé conciencia que debía necesariamente reformular los procedimientos y estrategias de trabajo a seguir, si pretendía lograr el objetivo propuesto: lograr que los niños acudieran a la Escuela.

Para llevar a cabo la tarea, la alfabetización debería ser en lengua materna (MBYA Guaraní) por lo tanto un joven Guaraní cumpliría el rol de maestro Auxiliar.

La enseñanza sería personalizada, respetando los tiempos propios de cada uno. Junto a los ancianos elaboraría una cartilla de lecto-escritura bilingüe.

Debería adoptar como "aula" no solo el salón de clases sino también el espacio circundante, el arroyo, el monte, la chacra, el tataypy (fogón).

Sería imprescindible adaptar los contenidos curriculares de las áreas, Ciencias Sociales y Naturales, teniendo en cuenta los aspectos culturales propios: costumbres, mitos, religiosidad, medio ambiente, etc.

Los adultos, a las madres me refiero, acudían a la Escuela y ésta debería crear un espacio para que ellas pudieran acompañar a los niños en este proceso. Así se logró la puesta en marcha de un taller de costura donde las mismas ejercitaban sus habilidades manuales y se capacitaban en

materia de alimentación y salud. Este lugar adquirido, les permitía antes que nada, reunirse y luego estar cerca del docente para conocerlo y no permitir que se altere la "educación del hijo" que ineludiblemente debe respetar las etapas evolutivas del niño y pautas culturales propias.

Considero que esta última determinación, fue la que modificó radicalmente la relación docente-comunidad y a partir de allí el proceso de aprendizaje de los niños fue creciendo paulatinamente. Inclusive se presentaban propuestas de trabajo creadas por ellos.

Es necesario mencionar también que durante ese proceso fue modificándose el grado de marginación con respecto a la sociedad blanca.

El contexto

El pueblo MBYA GUARANÍ vive en la provincia de Misiones. También en Paraguay y Brasil. Son aproximadamente unas 3.000 personas las que viven en la Provincia y están asentadas en unas cuarenta aldeas aproximadamente. No tienen tierras con título de propiedad (salvo contados casos) y la mayoría vive en tierras privadas. Su hábitat natural es la selva que van perdiendo por el sistema de propiedad de la sociedad circundante. La pérdida de su espacio ecológico y las consecuencias que trae aparejadas (desnutrición, enfermedades) los llevan a enfrentar situaciones de difícil sobrevivencia.

Viven en pequeñas comunidades y el liderazgo del grupo lo ejerce el Cacique o Pai. Los jefes de familia reunidos en consejo, tratan de resolver los problemas comunitarios.

Su economía es de subsistencia. Cultivan la tierra y hacen changas en obrajes, yerbatales sin ninguna protección legal o laboral. También hacen artesanías (cestería, tallas) que luego comercializan. Los grupos que están más alejados de la población blanca siguen su vida tradicional: cazan, pescan, recogen miel y frutos silvestres.

A medida que se acercan al mundo blanco van perdiendo su cultura. Hablan en su idioma (Mbya), también el guaraní paraguayo o castellano (trilingües). Esta sociedad preserva su cultura, "sistema mbya" fundamentalmente por intermedio de sus mujeres, y orienta sus relaciones con el mundo blanco, por intermedio de los hombres (ellos se comunican en castellano). En su intimidad mantienen concepciones religiosas y míticas propias.

La Escuela Provincial Nº 766 (en la cual realicé el trabajo que presento) está ubicada en la Comunidad guaraní "El Pocito", situada en la localidad de Capiovi, a unos 3 km de distancia de dicho centro urbano. Esta Comunidad está constituida por ciento quince miembros y ocupa una superficie de 13,5 has. destinadas a vivienda, escuela, huerta y chacras familiares (no existe ya la selva y la mayoría del suelo no es cultivable). Recorre el predio el arroyo Capiovi, pero no cuentan con agua potable.

Como es tradicional, las familias aún migran con frecuencia, por lo tanto el número de alumnos no es estable.

La Escuela funcionó en una vivienda (tipo ñande roga) cedida por el Cacique y que a la vez cumplía las funciones de salón comunitario. El edificio escolar propiamente dicho, fue construido con la ayuda de fondos provenientes de la Embajada de Alemania en el país, e inaugurado el 30 de octubre de 1993. Durante el año 1994 y gracias al programa "acciones compensatorias del Plan Social Educativo", se remodela el edificio y se construye un módulo sanitario.

Las familias se dedican a dos tareas básicas como alternativas laborales: la changa agrícola y la producción de artesanías, ambas actividades muy mal remuneradas.

Narración de la Experiencia

En el año 1982 en la Aldea Guaraní "El Pocito" se habilita un Centro de Alfabetización, dependiente de la CONAFEP (Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente) al que asistían solamente adultos (todos varones). El trabajo diario se limitaba al aprendizaje de la lecto-escritura y las operaciones matemáticas fundamentales, pues los cuadernillos impresos por el programa para el adulto de manera alguna respondían a sus intereses.

Luego de dos años de trabajo, durante la evaluación del Proyecto, el Cacique, Bonifacio Ferreyra, sostiene *"... deben ser los niños quienes continúen aprendiendo, pues nosotros ya somos grandes..."*. A partir de ese momento, en un aula improvisada dentro del asentamiento (cerca del arroyo) se inicia el trabajo de alfabetización con los pequeños (las edades oscilaban de 8 ó 9 años hasta 15 aproximadamente). Su contacto con los cuadernos, lápices, libros, etc. consistió en dibujar y copiar palabras, oraciones o párrafos inteligibles para ellos. Aclaro, yo no conocía el idioma guaraní y un adolescente varón acompañaba cada jornada. Los niños se mostraban entusiastas, y dispuestos a terminar una tarea para completar otra, que generalmente tenía que ver con alguna actividad de expresión plástica: pintar con colores, témperas, cerillas, ir al monte a recoger semillas o piedritas y luego exponer su trabajo concluido a los demás.

La jornada diaria consistía en dos horas de trabajo aproximadamente, el niño que asistía trabajaba, no existía en el recreo, o no tengo ganas, sencillamente no se presentaba a clase. En general, el niño faltaba con frecuencia por diversos motivos, acompañaba a su familia a la tarefa (cosecha de la yerba mate), por problemas de salud, o alguna situación que tenía que ver con la propia vida comunitaria, etc. En muchas ocasiones, era yo la que me retiraba, sin pedir explicaciones, pues percibía que toda la Comunidad estaba reunida por algún motivo (asamblea, velatorio, ceremonia, etc.) y estaba presente el Opygua o el Cacique. Tenía en cuenta que su cultura y su espiritualidad la mantienen en celosa reserva.

El grupo de alumnos con el que compartí, habitualmente de 20 a 25 niños, no conocían la lecto-escritura. El ambiente silencioso y sereno donde nunca faltaba la alegría, daba marco propicio para que manifestaran sus innatas condiciones para las actividades artísticas, como la danza, la música, el tallado o la pintura.

Sorprendentemente el niño guaraní necesita escuchar sólo una vez un contenido para tenerlo incorporado en forma definitiva, así confirman su gran capacidad de comprensión a través de la

transmisión oral, rasgo propio de su etnia. La enseñanza que se impartía era personalizada, respetando los tiempos propios de cada uno, sus costumbres, etc.

De las evaluaciones periódicas que yo personalmente me fijaba surgió la idea de preparar un cuadernillo de lecto-escritura inicial y la comunidad decidió colaborar en la preparación del mismo. Siguiendo los métodos de lecto-escritura que en ese momento se utilizaban en una escuela común, opté por seguir el método de la palabra generadora, redacté los textos y la comunidad los traducía a su lengua.

Varios ancianos se reunían con jóvenes alrededor del fogón y deliberaban cómo se armaba tal o cual frase o cómo contarían los números en la escuela ya que culturalmente solamente cuentan hasta el cuatro; qué grafía utilizarían para tal o cual palabra (pues la lengua Mbya difiere del guaraní paraguayo). Los mismos alumnos ilustraron los textos.

Fue un trabajo largo, interesante, muy enriquecedor y creo que fue el momento en que tomé conciencia de que estaba en contacto con una cultura maravillosa y de la cual no conocía absolutamente nada y que mi función no sería IMPONER sino acompañar este proceso que ellos habían elegido. Este programa finaliza en el año 1989, pero continúo el trabajo ad honorem, sin interrumpirlo hasta lograr la creación de una Escuela de la Comunidad "El Pocito". El gobierno la oficializa el 19 de abril de 1991, y a pedido del Cacique y representantes de la Aldea me hago cargo como directora y docente de la misma.

Mi trabajo con ellos se iba modificando paulatinamente, había más confianza, acercamiento, yo conocía más acerca de su cultura (fuí tomando clases de lengua Mbya) y trataba por todos los medios de reunirme con docentes que realizaban este trabajo en otras comunidades guaraníes (A. del Valle, Tamandua, Perutí, Fracrán). A su vez participaba de encuentros que realizaba la Facultad de Antropología de la UNAM y cursos organizados por ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen). Uno de ellos fue el de formación bilingüe intercultural, pero debo decir que mis formadores han sido sin duda alguna, los propios guaraníes, a través de sus opiniones breves pero precisas, silencios prolongados, alejamientos, ausencias, sonrisas espontáneas, invitaciones a ceremonias, etc.

A partir de allí, los objetivos institucionales que me propuse eran:

- Acercar los conocimientos educativos de la cultura nacional al niño guaraní, en armonía con el contexto social en el que habita y su propia cultura, y así disminuir el grado de marginación con respecto a la sociedad blanca.
- Movilizar las potencialidades colectivas y/o individuales de los habitantes de la comunidad para el mejoramiento de sus condiciones de vida (salud, nutrición, economía, etc.) revalorizando sus patrones culturales.
- Asimismo, se constituía en un objetivo clave de todo el accionar, dignificar la condición del indígena en su relación con la sociedad que lo rodea, para lo cual indefectiblemente desarrollaba actividades fuera del ámbito que marcaba la institución, es decir, apoyando otros aspectos que se extralimitaban del educativo.

Esperaba de las familias guaraníes una serie de cambios referentes a:

- que los niños acudieran a la escuela;
- que los adultos estuvieran en contacto con la escuela y la percibieran como propia;
- que cada familia dispusiese de una chacra para los cultivos anuales (maíz, mandioca, zapallo, etc.);
- que incluyeran los vegetales en la dieta básica, especialmente las verduras (huerta comunitaria);
- que se interesaran en el mejoramiento de la salud, adoptando medidas preventivas y manteniendo constancia en el tratamiento de enfermedades;
- que las madres guaraníes encontraran un espacio en la institución y ejercitaran sus actividades manuales (taller de costura) y se capacitaran en materia de alimentación y salud.

A propuesta de ellas, y debido a la falta de insumos (telas, hilos) en el taller, igualmente concurrían para encontrarse en el fogón (tataypy) y preparar el almuerzo para los pequeños, charlar sobre problemas de salud, o llevar adelante la huerta comunitaria.

Con respecto al último punto, debo decir, que el proceso de aprendizaje del alumno guaraní a partir del acercamiento o compañía de la madre mejoró radicalmente (Sistema Mbya: relación: madre-hijo) y así se redujo el número de inasistencias a clase. A su vez actuaba ya el Maestro auxiliar (un adolescente, alumno mío).

A modo de conclusión debo decir que:

- En la Provincia de Misiones las Comunidades hoy rodeadas por la sociedad blanca son las que han solicitado la creación de una Escuela oficial, las demás aún no la han pedido.
- El docente que irá a ejercer en estas comunidades debe necesariamente formarse en educación bilingüe intercultural, o tener conocimientos concretos sobre la cultura del pueblo con el que trabajará, no basta la vocación indigenista.

En lo que a mi experiencia personal respecta, quiero manifestar que ingresé a la Aldea con intenciones de transmitir "muchos conocimientos", pero en realidad fui yo la que recibí un bagage de conocimientos muy importantes (ecología, ética, pedagogía, etc.) que superó vastamente las expectativas de enseñanza y formación que yo tenía intención de proporcionar a aquel grupo.

Mis "asesores pedagógicos", sin duda, han sido ellos. La convivencia me demostró que para el guaraní la educación es un proceso global y que los educadores del indígena, tienen rostro y voz, tienen días y momentos, tienen materiales e instrumentos; tienen una serie de recursos bien definidos para educar a quien va a ser un individuo de ese pueblo.

Howard Gardner, allá por la década del 80 (Harvard), comprobó que el hombre no tiene una sola inteligencia, sino ocho o más, (teoría de las inteligencias múltiples) este concepto lo confirmé en una comunidad guaraní, a poco de llegar. Para ellos todo individuo es inteligente, pero cada uno a su manera, por eso no todos aprenden igual, sino que cada uno lo hace a su modo.

Y concluyo la narración repitiendo una frase dicha por el anciano Hilario Acosta de Takuapi, (Noviembre de 1996): *"... ustedes, los maestros blancos vengan, enseñen, pero nosotros vamos a seguir educando..."*

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

PROVINCIA: ***Formosa***
DEPARTAMENTO: ***Ramón Lista***
LOCALIDAD: ***El Potrillo***
INSTITUCIÓN: ***Centro Educativo Nº 2 de Nivel Medio***
AUTOR/ES: ***Delia T. Grigolatto y María del Pilar De la Merced***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

El Centro Educativo N° 2 de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales es una institución estatal creada en 1986 a solicitud de las comunidades wichí de la zona. Está ubicado en la localidad de El Potrillo, en el Departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa, a algo más de 600 kilómetros de la capital provincial.

Con la comunicación de nuestra experiencia pretendemos dar cuenta y, si así puede decirse, transitar el intenso aunque breve camino recorrido desde entonces por las comunidades y los docentes, por quienes adherimos y apostamos, desde que nos comprometimos con la historia de este pueblo, a una propuesta de transformación que tuviera como base un desarrollo integral y humanizador, que partiera del reconocimiento y de la valoración de la propia matriz cultural, y que facilitara avanzar y apropiarse de conocimientos y saberes universales.

De ahí que la experiencia institucional desarrollada con adolescentes y jóvenes como proceso educativo a través de un enfoque intercultural y bilingüe pertinente a las comunidades wichí de Ramón Lista converja en una misma realidad, reflejada y fortalecida poco a poco, en incipientes cambios positivos. Todo ello constituye la base dinámica y no siempre perceptible de las constantes transformaciones socio culturales y alienta una economía familiar asociada y de autoconsumo, cuyo objetivo es contribuir a la superación de las diversas situaciones.

Algunos datos acerca de la realidad socioeconómica y sociocultural

El Departamento Ramón Lista se ubica en el extremo noroeste de la provincia de Formosa, atravesado por el trópico de Capricornio, con un clima tropical con estación seca.

El retroceso del cauce del río Pilcomayo debido a sucesivas colmataciones, ha provocado en los últimos treinta años movimientos periódicos y obligados de las comunidades. Las obras encaradas por la provincia de Formosa desde la década pasada permitieron avizorar un cambio en la situación dando lugar a núcleos poblacionales más estables con posibilidad de mayor arraigo y progreso conjunto, aún cuando esto implicara otro riesgo, ya que alejarse del río es sinónimo de separarse de la fuente habitual de subsistencia.

Este aspecto se relaciona, no sin preocupación, con un monte que en su estado actual ya no puede satisfacer las actividades de caza y recolección propias del estilo de sustento tradicional. Por diversas causas ese monte natural se encuentra degradado o semidegradado sobre todo cuanto más alejado está de las cañadas y paleocauces del río Pilcomayo.

Alrededor de 9.200 personas pueblan la zona que abarca 3.871 km2, lo que significa una densidad de 2,4 habitantes por km2. El 85%, unos 7.900, son wichí, agrupados en 37 comunidades con núcleos poblacionales que varían entre 50 y 2.500 personas, con una organización política propia. Del 15% restante, el 14% son criollos provenientes en segunda generación de Salta y Santiago del Estero, como pequeños ganaderos; y el 1% está compuesto por pobladores no estables: docentes no aborígenes, profesionales de la salud y de otros servicios públicos, y algunas pocas familias kollas de reciente incorporación, dedicadas al comercio semiambulante. La instalación precaria de sus pequeños mercados contribuye a la modificación de hábitos culturales en la región.

Las actividades de autoabastecimiento de wichí y criollos se basan desde antiguo en la recolección de miel, frutos del monte y pesca, la cría extensiva y poco tecnificada de ganado menor (en el caso de los criollos, también de ganado mayor) y de cultivos ocasionales. Tareas destinadas al autoconsumo, trueque e incipiente comercialización.

En el ámbito educativo, el Departamento cuenta con treinta y ocho escuelas de EGB1y2, siete salas de Nivel Inicial organizadas por Núcleos, dos instituciones de Nivel Medio Polimodal creadas en 1986 y cuatro Centros de EGB3 Rural estratégicamente instalados en las zonas de mayor concentración, a partir de 1998 y coordinados a través de una Unidad de Gestión Local. Estos últimos y el Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria recién iniciado, dependen del CENM N°2 de El Potrillo, institución claramente comprometida en la apropiación de un enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB) y a su vez responsable de la formación de maestros especiales aborígenes para EGB1 (MEMA) desde 1986 y hasta el 2001, dado el esquema gradual de transformación del sistema educativo en nuestro país.

Las Comunidades Wichí

Los wichí (gente, en lengua materna), pertenecen a la familia aún denominada por las ciencias sociales mataco-mataguaya. De este mismo tronco provienen también los nivaclé, los chorotes y los maká.

La lengua de comunicación social y familiar es el wichí en todos los contextos. Aunque la gran mayoría de los varones se desenvuelven, no sin dificultad, en un bilingüismo sustractivo, las mujeres y por lo tanto los niños hasta que ingresan a la escuela siguen siendo monolingües, con excepción de las poquísimas mujeres que han llegado a cursar el nivel medio.

Entre 1989 y 1992 recibieron de parte del gobierno provincial los títulos en propiedad comunitaria de las tierras que habitan ancestralmente, las que totalizan una extensión de 116.975 hectáreas.

Actividades como el manejo racional de colmenas y la elaboración de apreciadas artesanías en chaguar o palo santo, desarrolladas en grupos con organización propia, son hoy instancias incipientes pero firmes de búsqueda de autonomía económica familiar. A partir de la capacitación técnica ofrecida en el CENM N°2, varios egresados aceptaron el desafío de pequeños emprendimientos dedicados al autoconsumo. En la actualidad, unos 60 apicultores y unos 116 grupos familiares de artesanas y artesanos acceden a las actividades a través de la capacitación técnica sistemática y por la más apropiada de las metodologías: "a hacer se aprende haciendo", base de la pedagogía wichí cuando de transferencia tecnológica se trata. Así, unas 300 familias, alrededor de 1.800 personas, lo que supone el 23% de la población wichí de Ramón Lista se vinculan en un trabajo productivo a los recursos naturales de la zona y a la actividad ancestral.

En la Asociación Cooperadora del Proyecto de Apoyo a Egresados (Pro.A.Pe.) se nuclean 34 de esas familias apicultoras y artesanas, constituidas en su casi totalidad por jóvenes de distintas comunidades del Departamento que ya han finalizado la formación de nivel medio, llevan adelante sus propios proyectos y en forma asociada comercializan los productos a través de un sistema organizativo que les resulta apropiado y que genera a su vez modos propios de gestión.

A esto se agregan dos pequeñas carpinterías en las que se fabrican insumos apícolas y que también son iniciativa de jóvenes egresados y sus familias.

En el ámbito de la salud y desde un enfoque de atención primaria se desempeñan como agentes sanitarios seis Peritos en Recursos Naturales, que han participado de una capacitación para desempeñarse en esta área de servicios.

El CENM N°2 y la EIB

Problemática y Aspiraciones

La responsabilidad institucional del CENM N°2 abarca desde EGB3 hasta la formación técnico profesional, responsabilidad que queremos sustentar en la búsqueda de equidad y calidad y en el fortalecimiento de los valores sociales.

Cuando decimos educación con equidad, nos referimos a una educación que promueva cambios sostenidos en la realidad educativa indígena y, por ende, en las sociedades pluriculturales que la significan y que contribuya a suscitar nuevas reglas de juego en el sistema educativo. El hecho de asumir como proyecto institucional un proceso educativo integral y de conjunto desde un enfoque intercultural y bilingüe, nos lleva a privilegiar una organización democrática en los distintos niveles de gestión y participación y a propiciar y consolidar la construcción de aprendizajes globales, significativos y situados desde el contraste y el análisis crítico.

Los objetivos institucionales, por lo tanto, tienen su sustento en el proceso educativo intercultural bilingüe (EIB) que se gesta desde la creación del Centro y que intenta, en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural que la contextualiza, construir y fortalecer nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje que respondan a las expectativas de las comunidades de pertenencia y a los requerimientos de la transformación educativa.

"El CENM N° 2 se propone fortalecer un proceso educativo que desde la búsqueda de situaciones sociales equitativas parta del respeto y la valoración de lo propio, prepare para una relación positiva con lo distinto y vincule a la comunidad en la interacción cultural y en la compensación social que debe gestar el proceso educativo global". (Proyecto Institucional de Transformación Educativa)

En función de esto se establecen líneas de acción que buscan afianzar la convivencia y optimizar las relaciones; consolidar la participación de las comunidades en el proceso educativo integral y garantizar la capacitación para el manejo técnico-profesional de los recursos, en las modalidades y alternativas que ofrece la institución.

Asumimos como desafío

Responder a través de la formación integral de las/los adolescentes y jóvenes a las necesidades educativas básicas en una nueva relación de complementariedad dialéctica con las diferentes culturas, propiciando que participen de cambios y alternativas conducentes a la autogestión y autosostenibilidad de sus comunidades a partir del aprovechamiento racional de los recursos locales y zonales a su alcance.

Desde esta perspectiva se busca fortalecer

- La actividad de los equipos docentes, para que afiancen un proceso educativo intercultural-bilingüe, significativo y funcional y alienten, a través del apoyo organizativo y técnico, alternativas de producción que aporten a mejorar la calidad de vida de las familias y de las comunidades del Departamento.
- Las acciones pedagógicas que signifiquen:
  Propiciar en las/los adolescentes y jóvenes el desarrollo de una formación integral que garantice el acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes; asuma la diversidad lingüística y cultural, y cree espacios para la práctica de la libertad, la verdad, la solidaridad, la no-violencia, en todas las dimensiones de la vida y capacite para el ejercicio de los derechos y la realización de proyectos de

vida individuales y comunitarios en el marco de una sociedad pluricultural, desarrollando habilidades instrumentales para participar, producir y administrar, a partir de los modos culturales de pertenencia, y en una relación que genere una real igualdad de oportunidades entre sí y con los demás.

Como fin último pretendemos afianzar en las/los adolescentes y jóvenes la conciencia del deber de constituirse en agentes de cambios positivos y validables en su medio natural, social y productivo; contribuyendo al crecimiento socio-económico y al arraigo de las comunidades, a través de la adquisición de competencias para desarrollar alternativas y estrategias en vistas al mejor aprovechamiento de los recursos.

La formación de MEMAs y peritos en recursos naturales

Alcanzar nuevos conocimientos y competencias, vincularse al campo de la investigación escolar desde las diversas ciencias y acceder a herramientas que aporten a una intervención comunitaria pertinente y situada, hace a la práctica cotidiana del Centro. Pero participar en el afincamiento de la comunidad wichí o de la familia criolla, aportando a un incipiente autodesarrollo económico, social y cultural forma parte, sin duda, de aquellas situaciones que se deben fortalecer y potenciar desde un proceso macro educativo que le cabe al mismo Sistema desde las políticas oficiales.

El desarrollo de las especialidades con salida laboral, Orientación Docente y Recursos Naturales y Ecología, posibilitadas por la Ley 718/87, contribuyó a lograr pequeños pero efectivos cambios en las comunidades y en los ámbitos de inserción de los egresados. A través de ellos la propuesta ha favorecido el fortalecimiento de las identidades culturales de la zona de pertenencia del Centro Educativo; la revalorización, estudio y potenciamiento de la lengua wichi y de las culturas indígenas y de los conocimientos universales relevantes y pertinentes a nivel y modalidades, que hacen al desarrollo integral de la persona y acreditan una participación activa en la comunidad y la radicación de un incipiente autodesarrollo económico, social y cultural de las comunidades wichi y criollas del Departamento Ramón Lista a partir de la apropiación de tecnologías alternativas y de posible aplicación en mini emprendimientos productivos.

La especialidad de Orientación Docente ayudó a que cincuenta y tres MEMAs se desempeñen en EGB1 y cuatro en EGB3 Rural, como MEMA Tutores, enfrentando el desafío de una educación con y para su gente. Seis de ellos lo hacen como profesores de Lengua wichí en los CENM del Departamento Ramón Lista. La formación de docentes se constituyó en el primer paso para la construcción de una educación intercultural bilingüe en el Departamento. En este sentido el MEMA junto al maestro o al profesor de lengua española deben conformar un equipo de trabajo.

El equipo asume la práctica educativa en igualdad de condiciones, es decir que cada uno desarrolla su función, en una complementariedad de roles que fortalecen el proceso educativo. Esta complementariedad se plasma en la planificación y selección de estrategias pertinentes a un

enfoque de enseñanza bilingüe, significativo, contextualizado y funcional a la interculturalidad, a través de una comunicación fluida que permite la resolución de situaciones problemáticas de un modo conjunto.

Como un aporte más, desde la institución se gestionó y coordinó la capacitación en EIB de docentes aborígenes y no aborígenes de los distintos niveles educativos, a través de Cursos y Talleres, y la elaboración de material didáctico bilingüe para alfabetización por parte de un equipo de trabajo integrado por MEMAs de distintas escuelas del Departamento con el acompañamiento y la coordinación técnica de profesores de la Especialidad de O. D. Este material consiste en Cuadernos con propuestas de actividades en lengua wichí, hoy en uso en Nivel Inicial y Primer Ciclo en las escuelas y que ha sido editado gracias al apoyo del M.C. y E. de la Nación.

En lo que hace a la capacitación y formación para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales, el Establecimiento cuenta con un campo Didáctico Experimental de aproximadamente 5 hectáreas, donde los alumnos de la especialidad de Recursos Naturales y Ecología desarrollan actividades de producción apícola, huerta y cría y manejo de ganado caprino y de pasturas. En este espacio se complementa la capacitación práctico teórica de la carrera.

El manejo logrado en la especialidad que prepara para iniciarse en el autoconsumo permitió que alrededor de cincuenta egresados como Peritos en Recursos Naturales desarrollen con este enfoque pequeños emprendimientos familiares de producción apícola, hortícola y/o de cría de ganado menor. Cada uno de los cuales tiene incidencia a en 2 o 3 familias, quienes a su vez son posibles replicadores de la iniciativa.

Este Plan de Estudios y las experiencias logradas a través de las distintas instancias participativas con los jóvenes, varones y mujeres cursantes de las dos especialidades, y las comunidades de referencia conforman una etapa de algo más de una década de duración que finaliza en el presente año lectivo. Consideramos que se cierra un ciclo de una dinámica casi podría decirse excepcional y con no pocas satisfacciones para las comunidades wichí y los docentes.

La adecuación a la nueva estructura del sistema

Es cierto que asumir la educación como un proceso conjunto, significativo y pertinente nos lleva a un constante estado de evaluación y alerta sobre qué hacemos, cómo lo hacemos y hacia dónde vamos. Cuando se evidencia la necesidad y hasta podría decirse la urgencia de nuevas perspectivas o se descubren, como consecuencia de los pasos dados, necesidades básicas educativas aún no satisfechas en la comunidad, es el momento de asumir nuevos rumbos.

Con interés y preocupación consideramos como equipo docente que debíamos plantearnos la posibilidad de cambios en el CENM que dieran oportunidad a nuevas alternativas que este pueblo quería protagonizar y sin temores dejar, si era necesario, que incidieran y modificaran el proyecto institucional. De hecho desde hacía unos dos años venían variando las situaciones de permanencia y egreso de niños y adolescentes de la EGB, lo que permitía avizorar un crecimiento en la matrícula femenina y una disminución importante en la sobreedad. Ya no se trataba de algunos jóvenes designados por la comunidad para capacitarse en alguna salida laboral, sino de

más de trescientos chicos y chicas que querían probarse en el desafío de mayor formación y más estudio. Las comunidades expresaban, no sin razón, su preocupación por lograr una nueva etapa en la escolarización y el derecho de los jóvenes a un nivel superior dentro del sistema.

Así nos encontró primero la posibilidad de asumir el Tercer Ciclo de la EGB Rural con EIB en el interior del Departamento y un año después la propuesta del Ministerio de Cultura y Educación de Formosa para participar entre las primeras diez instituciones de la Provincia que estaban en condiciones de poner en marcha un Proyecto de transformación institucional.

Desde la realidad cotidiana de nuestra escuela pensar el Proyecto Institucional de Transformación Educativa (PITE) como actitud y práctica educativa significó pensar fundamentalmente en una EIB para los niveles de EGB y Polimodal en constante búsqueda de respuestas apropiadas, superadoras y de conjunto, a partir de nuestras carencias y potencialidades. Resignificar la institución, su organización y su razón de ser partiendo del contexto de diversidad étnica y cultural que la caracteriza y con los rasgos socioeconómicos que definen la zona, requiere apostar al carácter macro educativo de todo proceso socio-comunitario, exige aspirar a una transformación, capaz de fortalecer las identidades culturales, gestar ámbitos para la participación, autogestión y sostenibilidad del medio.

Afirmarnos en la Educación Intercultural Bilingüe implicó optar una vez más, por *"una educación abierta y flexible enraizada en la cultura aborigen. Reconocer las necesidades específicas de esta población y asumir actitudes de apertura participativa para un proceso generador de cambios, a través de un trabajo conjunto y cooperativo, desde la lectura local de la realidad, para la concreción de planes, programas y materiales didácticos pertinentes, y para la formación de personal capacitado".*[1]

"La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizajes y de enseñanza en todas las áreas del currículo y particularmente en lo referente al aprendizaje del español".[2]

De lo anterior puede desprenderse que un Proyecto Educativo institucional debe sustentarse en dimensiones tales como la equidad y la calidad, la eficiencia interna y externa y los valores sociales, entendidos como cualidades deseables para la comunidad.

La dimensión de calidad referida al sistema macro educativo es responsabilidad indelegable del Estado. Pero si profundizamos este aspecto a nivel escolar, se constituye en valor y objetivo de carácter institucional preponderante. Es la segunda instancia desde donde hacer frente a la disfuncionalidad del sistema, en lo que respecta a educación aborigen y al mejoramiento en la formación de responsables y actores del proceso educativo intercultural bilingüe.

1 Resolución Nº 107/99. C.F.C y E. Anexo I.3.
2 Resolución Nº 107/99. C.F.C y E. Anexo I. Introducción.

Optar por un proceso de Transformación Educativa desde un enfoque intercultural bilingüe en el Tercer Ciclo de la EGB y en el nivel Polimodal, que se sustente en la búsqueda de equidad y calidad, y fortalecimiento de los valores sociales, nos lleva a privilegiar como institución un desarrollo organizativo democrático en los distintos niveles de gestión y participación; y un proceso pedagógico didáctico que se consolide a través de un proyecto curricular institucional bilingüe.

Apostamos a un bilingüismo aditivo y de mantenimiento que se concreta a través de Programas y Proyectos específicos a lo largo del Tercer Ciclo de la EGB y de las Modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Producción de Bienes y Servicios que atiendan a las prioridades sociales vinculadas, por parte de los jóvenes, con la búsqueda de un proyecto de vida, la incorporación al mundo productivo y laboral, la formación para la vida ciudadana, con una preparación técnico profesional competente, con el perfil que el TTP en Producción Agropecuaria exige: *"El perfil profesional del técnico agropecuario no puede ser totalmente unívoco ni homogéneo y tiene necesariamente un sello regional, es decir, se reflejan en el las características propias del contexto en que se desempeñara".*[3]

El Tercer Ciclo de la EGB Rural

El CENM N°2 es el eje institucional de este proyecto. El desafío significa la implementación y funcionamiento de cuatro Centros de EGB3 Rural, ubicados estratégicamente en las comunidades de María Cristina, Lote 8, El Quebracho y San Martín; de esta forma se pretende ampliar la oferta a todo el Departamento.

Los Centros convocan a alrededor de 360 alumnos provenientes de 27 Escuelas de la zona de influencia. Estos Centros son coordinados desde la Unidad de Gestión Local (UGL) con sede en la misma Institución. La estrategia fundamental para el desarrollo de este Ciclo en comunidades rurales aborígenes se basa en la propuesta educativa intercultural bilingüe, con apropiación de programas y contenidos curriculares.

La implementación de la EGB3 Rural con EIB surge también a pedido de las comunidades wichí para que adolescentes y jóvenes de Ramón Lista tengan la oportunidad de completar la enseñanza obligatoria y la garantía de una formación integral, y estén en condiciones de continuar estudios o desempeñarse en actividades laborales que aporten a su arraigo.

La UGL organiza su estructura y funcionamiento a través de una coordinadora general técnico pedagógica, un asistente técnico administrativo, dos equipos de profesores itinerantes (EPI), integrados cada uno de ellos por ocho profesores con título docente y un equipo de maestro tutor (MT) y MEMA tutor por cada Centro.

De aquí surgen estrategias para el seguimiento general del Proyecto y por esto el rol del coordinador técnico pedagógico se vincula con una gestión articulada y en red, responsable de que los Centros avancen en consonancia con los objetivos propuestos, a fin de que cada EGB3 sea un

3 Documento Base C.F.C y E. Res. Nº 86/98.

Taller donde se aprenda a construir y crecer en relaciones interpersonales, armónicas y de conjunto, desde la valoración y resignificación de lo propio hacia el conocimiento de lo universal y diverso.

Para favorecer la formación integral, la organización pedagógica responde a una programación desde ocho áreas del conocimiento: Matemática, Lengua, Lengua y Cultura Aborigen, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física y Educación Artística. A través de una perspectiva de educación situada se desarrollan propuestas vinculadas a la comunidad: proyectos de trabajo (areales y/o integrados), talleres de investigación/acción, investigación cultural participada e iniciación de Proyectos de Calidad de Vida; los cuales posibilitan la contextualización de los conocimientos desarrollados por los alumnos.

Dentro de la red interinstitucional la escuela más próxima a cada Centro se denomina "de referencia" y a ella se vinculan por sus obligaciones administrativas los maestros y MEMAs tutores. En este aspecto dependen de los directores, quienes participan de reuniones periódicas para interiorizarse de la marcha del proceso.

El equipo docente está integrado por:

- profesores itinerantes (PI),
- maestros tutores (MT),
- MEMAs tutores.

Los PI, quienes tienen a su cargo las áreas curriculares, se organizan en equipos pedagógicos y planifican el trabajo con los MT y los MEMAs de acuerdo a los niveles de conocimiento que van logrando los alumnos. Diariamente y en forma rotativa se trasladan desde la sede de la UGL a cada Centro, con distancias que varían entre 20 km y 100 km.

El PI parte de un compromiso de trabajo en el que asume la validación de la diversidad cultural en la que se desenvuelve el Proyecto para comprometer el desarrollo del campo curricular. Es entonces funcional a su desempeño seleccionar el Diseño Curricular Institucional, contextualizar los saberes propios de los/as alumnos/as; realizar la adecuación de contenidos en cada una de las áreas; y orientar el desarrollo de las actividades propuestas.

Otros actores ligados al proyecto son los equipos de Tutoría compuestos por maestros y MEMAs tutores que se desempeñan en cada uno de los centros y que viven en las comunidades de referencia.

La figura del MEMA Tutor adquiere una relevancia fundamental para el afianzamiento del proceso educativo intercultural bilingüe. Si bien el maestro y el MEMA comparten el mismo tipo de responsabilidades, el MEMA Tutor es el vínculo más cercano con la comunidad, como partícipe de la educación de su pueblo. A través de las intervenciones en lengua materna, el MEMA orienta a los alumnos para la construcción de conocimientos y la validación de aprendizajes en su propia lengua.

Estos equipos acompañan de manera permanente a los alumnos. Trabajan cada día en coordinación con los profesores y ajustan con ellos la programación de la propuesta y las acciones de actualización de contenidos. Llevan adelante un seguimiento personalizado de los aprendizajes y orientan el desarrollo de las actividades curriculares y el trabajo con los materiales didácticos de cada área. Para esto se autocapacitan personal y grupalmente y participan en talleres organizados por los PI en los que abordan la contextualización de los diferentes proyectos.

Ellos identifican los casos de riesgo (inasistencia, deserción, problemas de salud, familiares o comunitarios) y los comparten para que en equipo se puedan generar acciones conjuntas a fin de superarlos. Asimismo, están de manera más directa en comunicación con los padres y reciben sus inquietudes.

En respuesta al objetivo de vincular a los alumnos de la EGB 3 con actividades productivas viables, que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades se elaboran y ponen en marcha los Proyectos de Calidad de Vida. Estos son proyectos tecnológicos-productivos que forman parte de la oferta educativa de la EGB 3 Rural Aborigen.

Tienen como finalidad el afianzamiento y adquisición de nuevos saberes relacionados con la actividad productiva, la inserción en el ámbito productivo-laboral con el grupo familiar y comunitario y aportar al desarrollo socioeconómico de la región.

Los proyectos en vigencia están orientados a promover el manejo racional del ganado caprino a través del mejoramiento genético y el control sanitario; y a tecnificar la producción apícola.

El Tercer Ciclo de la EGB en El Potrillo

A partir del año 1999 la Institución amplía su oferta educativa implementando el tercer Ciclo de al EGB en el establecimiento. La matrícula se nutre de la población estudiantil proveniente de las escuelas de la localidad y comunidades cercanas.

En función del enfoque IB asumido, se pretende responder a la diversidad étnica, cultural y lingüística; contemplar las necesidades educativas de las comunidades; partir del reconocimiento y valoración de los conocimientos culturales y socialmente validados y al mismo tiempo aportar herramientas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

En este sentido se ha puesto especial énfasis en el desarrollo de contenidos relacionados con la Educación para la Salud que se transversalizan a lo largo del Ciclo y se convierten en un espacio curricular a través de un Espacio de Definición Institucional; privilegiando la educación para la vida y la salud como un aspecto de formación y afianzamiento de prácticas, actitudes y valores en defensa de mejores situaciones de vida personal familiar y comunitaria. Y así mismo contribuir a la prevención de las enfermedades propias de la zona.

La Educación Polimodal

La Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales significa una propuesta importante en vistas al fortalecimiento de la participación y autogestión comunitaria y a una formación posterior de posibles y futuros docentes aborígenes y no aborígenes, orientados específicamente al desarrollo de una enseñanza intercultural bilingüe.

Como propuesta pedagógica alternativa brinda a los jóvenes una formación humana integral que parte del reconocimiento y valoración de la diversidad sociolingüística y sociocultural del departamento.

Posibilita además la formación de jóvenes capaces de descubrir sus potencialidades, capacidades y talentos para promover cambios orientados a mejorar la calidad de vida de la población.

La construcción de un enfoque Intercultural Bilingüe parte del reconocimiento y valoración de la propia identidad cultural. En este sentido fortalecer el desarrollo de una investigación cultural que aporte a la valoración de las identidades socioculturales en el reconocimiento de la diversidad y en la búsqueda de la autogestión y de la plena participación sociocomunitaria ha sido uno de los principales objetivos de la Institución.

La necesidad de contar con un espacio que estimule y promueva la investigación social y al mismo tiempo ofrecer a los/as alumnos/as elementos de análisis y reflexión que permitan descubrir la vigencia, alcances y potencialidades de su herencia sociocultural y, contribuir, desde una nueva comprensión del presente, al diseño de un proyecto socio-ambiental alternativo, nos ha llevado a crear dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales el Taller de Investigación Cultural.

Desde este espacio los alumnos podrán entender, identificar y reflexionar lo actual como resultado de un proceso cultural dinámico que implica cambios a diferentes niveles y asumir la identidad cultural propia, como una totalidad en continuo movimiento y abarcativa de todas las dimensiones de la vida.

Otra de las finalidades de este taller es la de producir insumos didácticos que podrán ser utilizados como textos de trabajo y de consulta tanto por docentes como por alumnos y pasan a integrar el archivo institucional.

La modalidad Bienes y Servicios pretende profundizar, focalizar y contextualizar contenidos referidos al conocimiento y a la resolución de problemas en los procesos productivos, en las actividades que los integran, en las dimensiones ambientales y de condiciones de trabajo que ellos involucran, tendiendo a satisfacer la necesidad de búsqueda de respuestas para las incipientes experiencias de producción para el autoabastecimiento en la zona, y las demandas de la comunidad departamental y provincial.

Los años de actividad del CENM N° 2 en la Especialidad de Recursos Naturales y Ecología permiten emprender proyectos con recursos humanos, materiales e infraestructura apropiada y adecuada. Se desarrollan micro-emprendimientos productivos iniciados por egresados, que posibilitan mejorar la calidad de vida, familiar y comunitaria, y favorecen un incipiente desarrollo productivo autosostenible.

Desde la experiencia que brinda este proceso pedagógico-didáctico-productivo se opta por esta Modalidad de Producción de Bienes y Servicios.

Para profundizar, afianzar y brindar un nuevo ámbito de formación, se propone articular con el Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria a través de los Espacios de Definición Institucional.

La elección de este trayecto surge como consecuencia del desafío de poner en marcha un cambio positivo en los hábitos de subsistencia, en el modo de vida familiar y comunitaria y en la utilización de los recursos naturales. Desde esta concepción se alienta el paso de prácticas extractivas recolectoras a actividades de producción para consumo familiar y comercialización, que se traduzcan en situaciones socio-comunitarias y económicas de mayor equidad.

Para acompañar este cambio el CENM N° 2 cuenta con un equipo técnico-profesional que desempeña actividades de capacitación agropecuaria en el Campo Didáctico-Experimental del mismo, y acompaña con asesoramiento técnico-organizativo la iniciación y puesta en marcha de emprendimientos familiares en los que los egresados ponen a prueba la capacitación recibida, desde el año 1990.

Estos pequeños y recientes emprendimientos productivos permiten evaluar una incipiente mejora en la calidad de vida y dieta alimentaria de todo el grupo familiar.

Para profundizar y afianzar estos avances se precisa la formación y capacitación de técnicos especializados en producción primaria, industrialización y comercialización de la misma, preservando los ambientes en que se desarrollan las actividades.

En este sentido es necesario aportar al conocimiento ancestral, la incorporación y apropiación de técnicas de producción y tecnologías adecuadas, a través de las jóvenes generaciones.

En busca del desarrollo sustentable

A partir del compromiso asumido por la institución desde la especialidad de Recursos Naturales y Ecología se han diseñado y puesto en marcha diferentes proyectos tendientes a promover y apoyar iniciativas productivas.

Atendiendo a este objetivo y en la búsqueda de estrategias que permitan aplicar la capacitación adquirida, como un medio de superar la falta de fuentes de trabajo, el CENM N°2 encara un Proyecto de Acompañamiento Técnico-Administrativo en Micro emprendimientos que respondan funcionalmente a las expectativas de las y los adolescentes wichí y criollos de las comunidades y parajes más alejados.

Esta iniciativa aporta al desarrollo y crecimiento de una actividad, la producción apícola en el Departamento Ramón Lista. Apostando a que es posible un crecimiento en lo cultural, social y económico, partiendo de la capacitación sobre las prácticas ancestrales de las comunidades y el aprovechamiento racional de los recursos naturales de la zona.

El CENM N°2 recibe de las comunidades un desafío y lo acepta junto con los jóvenes egresados wichí: convertir a la apicultura en la primera actividad productiva con manejo racional y tecnificado en el Departamento y en la zona.

Motivados y convencidos de la necesidad de crecer en el número de colmenas se gestiono ante autoridades provinciales la búsqueda de medios necesarios que fortalezcan el crecimiento de la actividad apícola con algún sistema que les permita depender de sus producciones.

Se logró acceder, a través de la Dirección de Industrias, Minerías e Hidrocarburos de la provincia de Formosa, a un Subsidio con carácter de Fondo Rotativo para la compra de los insumos necesarios para el crecimiento apícola en el departamento Ramón Lista. Este fondo permitió la creación y organización de una Proveeduría Apícola que provee el material necesario a los jóvenes capacitados que desean llevar adelante un Proyecto de Producción Apícola.

La creciente demanda de la actividad, en diferentes comunidades y los volúmenes cada vez más importantes en la producción de miel, ponen en juego la capacidad de gestión del Equipo de Dirección, que, convencido de que es posible un desarrollo autónomo con la capacitación específica y los medios necesarios, logra el financiamiento necesario a través del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, para la construcción y el equipamiento de una Sala de Extracción y Envasado de Miel que permita atender la demanda de los apicultores instalados en El Potrillo y zonas aledañas.

A mediados de junio del año último, más de treinta apicultores reunidos en asamblea constituyen la Asociación Cooperadora del Proyecto de Apoyo a Egresados del Centro Educativo de Nivel Medio N°2 para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales de El Potrillo. (Pro.Ap.E. CENM N°2).

Como otro aspecto más de servicio, la institución a través de su equipo técnico, brinda acompañamiento y asesoramiento técnico a las comunidades en otras actividades cuya finalidad es también el autoabastecimiento y que pueden constituirse en una alternativa para la zona, como es la producción caprina.

Dicho asesoramiento se basa en diferentes aspectos que van desde el control sanitario, manejo adecuado, instalaciones apropiadas hasta el mejoramiento genético, con la finalidad de optimizar la producción.

Fortalecimiento e implementación de la EIB

El compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo del Departamento lleva a la institución a generar proyectos que fortalezcan este objetivo. De esta manera se implementan acciones que abarcan aspectos relacionados con la capacitación docente en EIB, la articulación de niveles y la elaboración de materiales didácticos.

Desde la institución se promueve una permanente formación y autocapacitación en EIB. Así se pone a disposición de los docentes bibliografía especializada y se crean espacios para el análisis y reflexión constante de las prácticas pedagógicas a la luz de los principios de este enfoque. La

asistencia técnica de especialistas y la participación en cursos y encuentros interprovinciales e internacionales, son otras alternativas de capacitación para los docentes en actividad.

Por otra parte, se organizan diferentes acciones de formación permanente para los docentes de los distintos niveles con el objetivo de profundizar el enfoque pedagógico didáctico intercultural y bilingüe. A través de los talleres programados y de las jornadas ocasionales de reflexión que se realizan a nivel institucional se identifican aciertos y dificultades y se generan acuerdos para desarrollar estrategias superadoras.

La institución participa de la Red Interprovincial de Educación Intercultural Bilingüe desde la cual se promueven instancias de capacitación e intercambio de las diversas experiencias educativas, con el apoyo y acompañamiento de especialistas nacionales e internacionales. Lograr que el sistema educativo nacional reconozca y adopte el enfoque IB como política educativa es la finalidad de esta red.

La elaboración de material didáctico se convierte en un aporte para que la implementación gradual y sistemática de la EIB, desde el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de EGB, se constituye en un proceso de aprendizaje real, viable y evaluable dentro del sistema educativo provincial, teniendo en cuenta la diversidad de las características culturales de la población.

Los cuadernos de actividades en lengua wichi y lengua castellana para el nivel inicial y EGB 1 han sido elaborados por un equipo de docentes wichí a partir de la experiencia realizada en distintas escuelas de diferentes comunidades aborígenes del Departamento y están destinados tanto para el uso del alumno como del maestro.

Para la selección de contenidos se tuvieron en cuenta los conocimientos culturales de la etnia y del medio, que tienen mayor relevancia y significatividad pedagógica, para favorecer la construcción de nuevos conocimientos.

Al reconocernos como una institución que, desde sus inicios, prioriza un proceso educativo Intercultural bilingüe consideramos importante el rescate de diversos aspectos de la cultura wichi y criolla a la que pertenecen los pobladores naturales del Departamento.

El registro escrito de los relatos existentes en la tradición oral, con sus distintas variantes significa un aporte a este proceso educativo, que trata de afianzar la identidad de cada grupo cultural, donde los jóvenes aprenden a reconocerse y apreciar su origen. Con este propósito se elaboró y publicó un material donde se recopilaron cuentos, costumbres y creencias de la cultura criolla.

Tratando de consolidar una oferta educativa que responda a la diversidad étnica, cultural y lingüística del Departamento, se está elaborando para su publicación material didáctico para el área de Ciencias Sociales en español y en wichi para el Tercer Ciclo, desde la perspectiva de una Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte, las acciones de articulación de niveles con docentes, personal directivo y de supervisión de las escuelas de EGB 1 y 2 del departamento, y docentes de EGB 3 y directivos del Establecimiento, se manifiestan en los criterios y acuerdos logrados, en sucesivas jornadas y actividades coprogramadas, con respecto al enfoque educativo intercultural bilingüe y a las competencias que se deben alcanzar al finalizar la EGB.

Estas acciones comprenden estrategias conjuntas que se materializan en acuerdos en relación con la pertinencia del desarrollo curricular con un enfoque educativo IB; las competencias a alcanzar al finalizar los ciclos, la secuenciación de contenidos por áreas y según niveles y la puesta en práctica de estrategias metodológicas que aporten a la transformación y al mejoramiento de la calidad educativa.

Otros aspectos de las acciones de articulación comprenden instancias de intercambio y capacitación referidas a la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, la capacitación de docentes aborígenes con desempeño en EGB 3 en distintos aspectos lingüísticos y la realización de jornadas de evaluación institucional de proceso y resultado que tiendan a optimizar la propuesta educativa.

A modo de conclusión

Con la creación del CENM N° 2 en El Potrillo se concreta la primera oportunidad de una educación secundaria en Ramón Lista. Se propone un enfoque intercultural bilingüe wichi español desde y para el contexto de pertenencia y se presentan distintas alternativas en relación con los ámbitos que requieren nuevas respuestas (ley provincial 718/87).

La especialidad de Orientación Docente abrió paso para la formación específica de las y los jóvenes wichi como Maestros Especiales Para la Modalidad Aborigen (MEMA), con desempeño en EGB 1 en áreas de Lengua y Cultura Materna, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En la actualidad sesenta y tres MEMAs trabajan en las escuelas del Departamento, en esta Institución y en los cuatro Centros de EGB 3 Rural, consolidando el desarrollo de una pedagogía intercultural a través del trabajo en parejas pedagógicas. Los egresados de la especialidad llegan a ochenta y uno.

Otros setenta y nueve jóvenes con estudios secundarios completos provienen de la carrera Recursos Naturales y Ecología cuya finalidad ha sido la de aportar a un incipiente auto desarrollo a partir de tecnologías alternativas, culturalmente compatibles y de posible aplicación en pequeños proyectos familiares y comunitarios.

A partir de la capacitación técnica ofrecida en el CENM N°2, varios egresados aceptaron el desafío de iniciar pequeños emprendimientos. Una actividad tal como el manejo racional de colmenas es hoy una instancia incipiente pero firme de búsqueda de autonomía económica.

En los últimos 10 años el 1,7% de la población total ha llegado a terminar estudios secundarios en nuestro Centro Educativo. Un dato interesante es que el 20% de aquella matrícula eran mujeres mientras que la estimación actual por género habla de un 33,4% de inscriptas. Pero es interesante agregar a estos datos que la primera cohorte (1986-1990) apenas supuso el 6% de la inscripción total (estadística CENM N°2 - marzo 2001).

región

CENTRO

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

MIENTRAS TRABAJAMOS FORTALECEMOS NUESTRA IDENTIDAD

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***Pilar***
LOCALIDAD: ***Presidente Derqui***
INSTITUCIÓN: ***Centro Comunitario del Barrio Toba "Daviaxaiqui"***
AUTOR/ES: ***Clemente López, Trinidad González***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Toba y Mocoví***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***Centro Comunitario con personería jurídica***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***no contesta***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***toba***

Introducción

El Barrio Toba se organiza a través de un Centro Comunitario, cuya personería jurídica fue otorgada por el I. N. A. I. (Resolución 3036) de acuerdo con el Artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional (Reforma 1994).

El Centro Comunitario no recibe ninguna subvención o aporte. Fue construido por los mismos miembros de la comunidad, capacitándonos en distintos oficios (electricidad, plomería, albañilería, etc.)

El Barrio y el Centro Comunitario están ubicados a 40 cuadras de la ciudad . La avenida que une la Ruta Nacional 197 con la ciudad de Derqui es principalmente comercial. La mayor parte de la población trabaja en dichos comercios, aunque los aborígenes no entramos dentro de éstos.

El Centro Comunitario cuenta con un salón principal grande, tres aulas, dos baños, una cocina. En él podemos realizar distintas actividades que van surgiendo. Realizamos un Reglamento para que no se superpongan los horarios de las actividades y para conservar en buen estado el lugar.

El Centro es un espacio para desarrollar básicamente actividades relacionadas con nuestra cultura y para recibir hermanos de otras comunidades.

Descripción de la comunidad

La comunidad se instaló de manera precaria en el predio donado por la Arquidiócesis de Buenos Aires a principios de 1996.

Con el apoyo de la Secretaría de la Vivienda se terminaron 24 núcleos básicos iniciados el 27 de Mayo de 1996. Si bien los integrantes de la comunidad no teníamos conocimientos ni práctica sobre la construcción de este tipo de viviendas, poco a poco y ejercitándonos hemos avanzado en el oficio de la albañilería, a tal punto que algunos de nosotros lo han aprendido y ven en él una posible salida laboral.

La capacitación se fue dando conforme avanzaba la obra, a través de la práctica concreta, corrigiendo los errores, pero sobre todo, animando y reforzando la confianza en nosotros mismos.

Respecto a la consolidación de la comunidad debemos tener en cuenta que las familias veníamos de vivir más de seis años en situación dura y violenta en Fuerte Apache y Mataderos.

Poco a poco fuimos resolviendo conflictos y encontrando antiguos hábitos culturales de solidaridad y convivencia.

Las familias (en su mayoría parejas jóvenes) se han afirmado (son ya diez los niños nacidos en Derqui), también se han incorporado 9 familias nuevas.

Las mujeres también se van organizando, para apoyar el trabajo en el barrio. En el presente están constituidas en grupo con responsables elegidas por ellas mismas, y están dispuestas a asumir la responsabilidad de diversas tareas, como la organización de eventos sociales en la comunidad.

El hecho de tener un lugar propio para crecer como familia ha ayudado a que los niños estén más cuidados y contenidos, logrando que haya una mejor alimentación, menos enfermedades y menor deserción escolar, aunque ésta última es muy elevada.

Un medio ambiente menos urbano ha posibilitado nuestro reencuentro con la naturaleza, favoreciendo de ese modo la afirmación de nuestra cultura, sobre tierra propia, con posibilidad de encontrar formas comunitarias ancestrales. Reafirmando nuestras convicciones, transmitiendo nuestros conocimientos, contando nuestra historia, la del pueblo Toba, manteniendo nuestra propia lengua y códigos, expresándose a través de nuestras artesanías y de nuestros modos de cantar. Pero reconociendo que es un nuevo lugar y son nuevos tiempos, debiendo recurrir a la sabiduría ancestral para que el futuro tenga perspectivas mejores para todos nosotros y nuestro país.

Difusión de la cultura TOBA-QOM

La comunidad actualmente subsiste a través de la venta de artesanías y de charlas en los colegios, y creemos firmemente en continuar esta tarea de difusión de nuestra cultura, pero también creemos que debemos recrear las formas en que realizamos esta actividad, mejorarla, que sea más fructífera desde el punto de vista cultural (mejores y nuevas formas de transmitir nuestros pensamientos) y económico (que la tarea realizada genere más frutos a la comunidad).

Para ello se propuso crear un *Centro de Difusión de la Cultura Toba*.

Algunos pensamientos dan fundamento a la idea:

> *"Queremos trabajar de forma que lo que hacemos tenga sentido..."*
>
> *"Uno tiene que sentir el llamado para mostrar lo suyo..."*
>
> *"Es un proyecto de toda la comunidad, quiero que sirva para el barrio..."*
>
> *"La casa de la cultura se podría llamar SOJNAXA, que significa HORCÓN, porque la cultura es como el horcón de la casa, sostiene a la comunidad..."*
>
> *"También se podría llamar Paxagyenaxqui, que quiere decir Donde se aprende..."*

Imaginamos ofrecer a las escuelas, en lugar de ir nosotros a visitarlas (actividad que venimos realizando desde hace varios años, con mucho éxito y en la que hemos acumulado una valiosa experiencia), que las escuelas vengan a pasar el día y participen de *diversos talleres y actividades*, como alfarería, cestería, cuento y mito, danza y música, comidas típicas, telar, etc., pero todavía no pudimos concretarlo.

También se pensó en un Museo-Biblioteca, donde se contará la prehistoria, historia y realidad del pueblo TOBA-QOM.

Por ello, esta experiencia "Mientras trabajamos fortalecemos nuestra identidad", está orientada a:

- Valorizar todos los esfuerzos que hasta el momento se han hecho, en todas las actividades del centro.
- Tener un ingreso económico.
- Difundir nuestro patrimonio cultural y valorizar nuestra identidad como pueblo.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

UNA EXPERIENCIA EN CIUDAD EVITA: REVALORIZANDO EL CONTACTO DE LENGUAS GUARANÍ-CASTELLANO Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***Partido de la Matanza***
LOCALIDAD: ***Ciudad Evita***
INSTITUCIÓN: ***EGB Nº 150 "Alejandro Petion"***
AUTOR/ES: ***Marcela Fabiana Lucas***
E-MAIL: ***lucasmarcela@aol.com***

ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Guaraní, Quechua, Aymara y descendientes de inmigrantes europeos***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***1100***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***no contesta***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***70***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***ninguno***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***urbano***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***castellano con indicio de contacto con el guaraní, el quechua y el aymara***

Introducción

Con la Reforma Educativa comencé a trabajar con una población escolar que tenía particularidades desconocidas para mí. Desde l986, enseñaba "Lengua y Literatura" en primer y segundo año del secundario en la E.E.M. "Provincia de Salta", de Ciudad Evita (La Matanza); once años después, me encontraba en la EGB Nº 150, con alumnos que me parecían totalmente diferentes de los que había recibido hasta entonces y con los que debía "trabajar".

Durante tres años me sentí absolutamente desconcertada. Yo, profesora de Lengua y Literatura, con más diez años de experiencia en la docencia, no me sentía capaz de ayudar en sus aprendizajes a alumnos que no habían adquirido, desde mi punto de vista, conocimientos previos básicos, en especial en la producción de textos escritos (organización en párrafos, sistematización del uso de mayúsculas, ni hablar de la ortografía) y en la comprensión de textos (por aparentes deficiencias en su vocabulario). Pensaba que el sistema educativo había fracasado con ellos y que yo reafirmaba dicho fracaso con mi impotencia.

Por suerte, en el año 1999, a partir de que cursaba Sociolingüística en la Maestría del I. S. P. " Joaquín V. González"[1] , observé que un alto porcentaje de alumnos vivía una situación de contacto de

[1] Maestría en Ciencias del Lenguaje

lenguas, especialmente guaraní-castellano, que yo ignoraba. También, que aquellos que aceptaban dicho contacto de lenguas, manejaban mejor el castellano estándar. Por ello, en el año 2000, implementé un proyecto áulico que generó aprendizajes significativos y un intercambio cultural muy enriquecedor entre los alumnos y alumnos-docente.

Hoy, cinco años después del gran desconcierto, siento que encontré un camino posible para trabajar en las clases de Lengua y Literatura y que, año tras año, podré ir mejorándolo. Un camino que nos permite (a los estudiantes y a mí) "aprender".

Por ello, luego de describir a la población escolar con la que trabajo, narraré la experiencia vivida a partir de la puesta en marcha de dicho proyecto áulico, que este año estoy tratando de mejorar y extender a otros cursos. El camino recién empieza...

También, comentaré resultados de una investigación acción que realicé sobre las particularidades de la lengua escrita de los alumnos con contacto de lenguas castellano-guaraní. Con la Profesora Patricia García hicimos un relevamiento para ver si había desvíos de la norma en los que hubiera transferencia del guaraní. Entendemos que, desde este conocimiento, se puede ayudar al alumno para que reflexione sobre las particularidades lingüísticas de ambas lenguas.

Cotejamos los escritos de los estudiantes con contacto de lenguas con los de los monolingües y, bajo la dirección de la Dra. Angelita Martínez, observamos qué desvíos de la norma tienen su origen en dicho contacto, e intentamos interpretar las motivaciones que originan las "formas diferentes" o la recurrencia con distinta intensidad. Consideramos que esto nos puede ayudar a diseñar estrategias de trabajo que favorezcan mayores logros en los alumnos.

Actualmente esta investigación está inscripta dentro de la U.I.D.I. del "I. J. V. González"[2], que intentará proponer una didáctica integradora frente a las situaciones de contacto de lenguas, especialmente castellano-lenguas aborígenes.

Descripción de la población escolar con la que trabajamos

La EGB Nro. 150, de Ciudad Evita (Partido de La Matanza), está en un sector residencial llamado "Pelusita". Un escaso porcentaje de la población escolar proviene de él. El resto, su mayoría, llega de barrios marginales: Villegas, Tablada, 22 de Enero, El Tambo, La Floresta... o de localidades vecinas (Gregorio de Laferrere, González Catán, Isidro Casanova). "Marginales" porque están en los límites de la Ciudad -en los márgenes-, porque sus habitantes viven en situaciones permanentes de riesgo socioeconómico-viviendas precarias, subocupación y desocupación, mala alimentación, drogadicción...-, porque los tradicionales habitantes de Ciudad Evita no los reconocen como pertenecientes a ella[3].

[2] Integrantes del equipo de la U.I.D.I "Etnodiversidad cultural y lingüística: Hacia una didáctica integradora": Profesores: Divito A., Fernández G., García P., González M., Lucas M., Lucente M., Pietra R., Speranza A., Directora: Dra. Martínez A.

[3] En el año 2000, en 8vo "C", en el mes de noviembre, sobre un total de veinticinco alumnos: seis alumnos, solamente habitaban en la zona de chalet -especialmente en las circunscripciones cuarta y quinta- (el 24%).

"Vivo en el barrio 22 de Enero es muy peligroso agarran a tiro cada dos por tres pero es muy sucio pero igual tengo donde vivir."(Ariel)[4]

"Vivo en Ciudad Evita, la Tablada en el 19, mi barrio es muy feo y hay muchos monoblock y muchas personas y algunas hablan guaraní, no salgo mucho porque vivo paliando con las pibas del barrio y si salgo no me voy tan lejos, porque no tengo plata."(Jésica)

"...bueno el barrio donde vivo es tranquilo pero cuando los chorros empiezan a robar la gente se asustan me gusta el barrio pero me gustaría que no exista la droga para los pibes que se drogan porque eso les hacen robar. Pero la gente de mi barrio son respetuosas."(Andrea)

La particularidad lingüística de estos últimos barrios de C. Evita (en especial los que son productos de asentamientos: 22 de Enero, El Tambo, La Reserva) supera la noción de "comunidad lingüística"[5] con patrones claros y estables de interacción verbal; esta población en un alto porcentaje presenta contacto de lenguas guaraní-castellano (o de intelectos guaraní castellano) de origen correntino, chaqueño, formoseño y paraguayo.

"...no somos la única familia que no es de nacionalidad Argentina, también hay Bolivianos y una familia Europea que vive a la vuelta de mi casa. En mi barrio la mayoría casi somos Paraguayos y Bolivianos y por eso en mi barrio se conoce mucho el idioma guaraní o sea el idioma de mi país natal ...", "...entonces esa parte lo que ahora es mi barrio era una villa pero de apoco se fue organizando y es lo que es ahora un barrio grande pero no muy decente que digamos." (Andrés)

"Mi lugar: Mis vecinos casi todos son Paraguayos y Bolivianos con algunos me llevo Mi familia: casi todos son paraguayos menos mi hermano mi familia habla guaraní y castellano.

Mi historia: Yo antes vivía en Paraguay vivía con mi abuela el año pasado vine a la Argentina." (Yolanda)

"En mi familia hablamos castellano aunque mi papá, mi tía y mi tío y mi abuelo hablan guaraní" (Jésica)

4 Conservo la ortografía y puntuación de los escritos de los alumnos.

5 Por eso, para definir "comunidad lingüística" es oportuno privilegiar, entre otras, la definición de Gumperz (1972), quien sostiene que los miembros de una comunidad de habla no necesitan hablar la misma lengua ni usar las mismas formas lingüísticas en ocasiones similares. Todo lo que se requiere es que haya como mínimo una lengua en común y que las reglas que gobiernan las estrategias comunicativas sean compartidas de modo que los hablantes puedan decodificar los significados sociales que contienen los modos alternativos de comunicación.
Es fundamental esta opinión en tanto constituye un intento para preservar lenguas en peligro de desaparecer y nos permite estudiar comunidades a las que pertenezcan hablantes con muy baja productividad de habla pero con una alta capacidad receptiva, y que cumplen con las normas sociolingüísticas. Es decir, tiene en cuenta a participantes de un alto nivel de efectividad, con destrezas receptivas y con un conocimiento de las normas sociolingüísticas que les posibiliten usar sus limitadas destrezas productivas en modos no observables.

En estos lugares, la población reúne muchas familias cuyos mayores (abuelos y padres de alumnos) hablan guaraní y castellano, prefiriendo el primero de estos idiomas en la intimidad familiar. Los nietos o hijos ya desde pequeños se han relacionado con el guaraní como hablantes pasivos: desde los que lo escuchan comprendiendo expresiones aisladas (retos, felicitaciones, insultos), hasta los que lo entienden pero no lo hablan. También, aunque en menor proporción, algunos tienen el guaraní como lengua materna y el castellano como segunda lengua.

Las prácticas de interacción en guaraní o en intelectos guaraní-españoles se dan, como sostuve, en situaciones de intimidad, dentro del ámbito familiar, pero también entre vecinos en situaciones externas al hogar. Como algunos alumnos refieren en charlas áulicas: en los bailes, en las partidas de truco, en el almacén, etc.. Un grupo importante acepta con resquemores el contacto de lenguas del que participa, tal vez motivado por el desprestigio de la opinión común respecto del guaraní

En la investigación realizada en 1999 en dos divisiones: 8vo. "C" y 9 "A", el 21 y 22% de los alumnos, respectivamente, reconoció que en el seno familiar se hablaba (con diferente intensidad y/o frecuencia) el guaraní.

Durante el 2000, quise corroborar si el porcentaje de contacto de lenguas era significativo y obtuve los siguientes resultados:

En 8vo. "C", sobre un total de 32 (treinta y dos) alumnos -al comienzo del año[6] -, dieciséis reconocieron el contacto de lenguas, en 9no. "A" , sobre 37 (treinta y siete), 8 (ocho) lo admitieron[7].

Es decir que la observación arrojó el siguiente porcentual de alumnos en cuyas casas alguien (padre, madre, abuelos o tíos) habla guaraní: 50%(cincuenta) y 22 % (veintidós), respectivamente[8].

Por otra parte, se hizo un sondeo en otras dos divisiones[9] : 8vo. "A" y 9no. "B" y varios alumnos admitieron que en sus familias se hablaba guaraní y casi todos, que en sus barrios se escuchaba con frecuencia a vecinos hablando en dicho idioma.

En el mes de marzo del 2001, la descripción de la población escolar arrojó los siguientes porcentajes.

Curso 8vo "C"

Total de alumnos	22	Porcentual
con contacto de lenguas	10	45%
castellano-guaraní	6	27%
quichua-castellano	2	9%
portuñol-castellano	1	4%
siciliano-castellano	1	4%
no reconocen contacto de lenguas	12	55%

6 Este curso pertenece al turno tarde de la escuela, donde es recurrente el problema de la deserción escolar. Comenzaron 32 alumnos y finalizaron solamente 25.
7 Desertó un alumno a lo largo del año.
8 También, en 8vo. dos alumnos señalaron que en sus casas había contacto italiano-castellano, y en 9no. una reconoció el quechua-castellano.
9 Lo efectuó la profesora Patricia García.

Observaciones:
Hay dos alumnos salteños, con ciertas particularidades en sus escritos, que no reconocen el contacto de lenguas.
Los padres de los alumnos que admiten el contacto con el quichua son nacidos en Santiago del Estero. Los de los que reconocen el contacto con el guaraní provienen de Paraguay, Chaco Argentino, Jujuy y Corrientes)

Curso 9no. "A"

Total de alumnos	35	Porcentual
con contacto de lenguas	9	26%
castellano-guaraní	6	17%
quichua-castellano	2	6%
catalán-castellano	1	3%
aymará-castellano	1	3%
no reconocen contacto de lenguas	26	74%

Observaciones:
Hay cinco alumnos cuyos padres son nacidos en las provincias de Chaco (dos), Misiones, Corrientes y Santiago del Estero, que no admitieron ningún contacto. (constituyen el 14%).

Los que reconocen el contacto guaraní-castellano, el mismo es originado porque sus padres son oriundos de Paraguay y/o de provincias argentinas. Un alumno admitió como lengua materna el guaraní.

Una de las alumnas con contacto quechua es de nacionalidad boliviana y adquirió dicho idioma como lengua materna. Hay otras dos alumnas que sabemos tienen padres bolivianos, una admitió contacto con aymará y la otra con quechua, aunque con cierta resistencia[10].

Esto nos permite corroborar que la población que presenta este contacto de lenguas es significativa y debe ser reconocida y atendida, estimulada para aceptar y valorar la situación de contacto; es más, para fomentar el bilingüismo [11].

Proyecto áulico

Este se llevó a cabo con un octavo año de la EGB mencionada, donde los alumnos, con importantes problemas de índole socioeconómica, también presentan, en general, graves dificultades en sus aprendizajes (básicamente, deficiencias en la lectura, comprensión y producción de textos). Situación que hace que no puedan evitar el fracaso escolar, aun cuando son promovidos, año tras año, en la EGB, ya que los parámetros convencionales pedagógicos no se adecuan a estos jóvenes.

[10] Con estos alumnos estamos generando nuevos proyectos. Ver "Aspectos por mejorar".
[11] Este año, con la Prof. García -dirigidas por Martínez-, extendimos el trabajo de observación de particularidades a los escritos de los alumnos con contacto quichua/quechua o aymará.

En 1999 había observado -como ya sostuve- que, dentro de los alumnos con contacto de lenguas, aquellos que aceptaban sin prejuicios, de entrada, naturalmente y sin dubitar, que en sus casas algunos familiares (y, a veces ellos mismos) hablaban guaraní (o quechua), eran los que mejor manejaban el castellano estándar.

Con el fin de valorar la situación de "contacto" de lenguas me propuse trabajar, en el 2000, con un proyecto para revalorizar la cultura guaraní usando diferentes géneros discursivos (leyendas, textos históricos, videos educativos, etc.), para fomentar la idea de que ninguna lengua ni etnia es superior a otra.

Comenzamos la tarea con el libro de Miguel Ángel Palermo, "Lo que cuentan los Guaraníes" de Ed. Sudamericana. Me resultó asombroso ver con qué facilidad pronunciaban léxico guaraní, que a mí me resultaba difícil. Ellos espontáneamente me enseñaban su pronunciación.

A partir de allí la consigna fue que recopilaran leyendas y/o creencias que circularan por sus barrios. Con sorpresa, durante algunas clases de relato oral, pudimos observar que la legendaria figura del "Pomberito"[12] (típica de la zona guaranítica) aparecía por el barrio 22 de Enero y por el barrio de Villegas. A partir de ese momento, noté que estos alumnos manejaban pautas culturales diferentes de las convencionales. La clase así se convirtió en un espacio de intercambio y enriquecimiento cultural. Esto dio lugar a que los alumnos no sólo trajeran leyendas sino que comenzaron a traer textos poéticos anónimos o de autores consagrados (Neruda, Benedetti y Bécquer fueron los elegidos), para compartir la lectura, exhibición y reflexión sobre ellos.

Continuamos trabajando con actividades de lectura comprensiva con textos expositivos-explicativos que reflejaban las características del pueblo guaraní y con un video educativo de "Historias de la Argentina Secreta". Realizamos la localización geográfica del pueblo guaraní antes de la Invasión Española y luego de ella. Y ante la pregunta: "¿Dónde los ubicamos actualmente a los guaraníes?", los alumnos contestaban indefectiblemente en Paraguay. Siempre existió cierta resistencia para sentirse parte de los guaraníes, aun en los alumnos que tienen el guaraní como lengua materna, y en otros, por ejemplo unas mellizas, cuyos padres son formoseños y su madre habla, diariamente, con el padre en guaraní (él -hablante pasivo- le contesta en castellano). Incluso, cuando en el video reconocían comidas típicas o formas de cocción que practicaban en sus hogares.

Durante el año sentí que valorar algo que en nuestra sociedad no cuenta con un lugar de prestigio como la lengua y la cultura guaraní, iba a servir aun en aquellos chicos que no tuvieran este contacto, porque ellos viven otras situaciones de marginación y desprestigio.

Para promover la autoestima también trabajamos con descripciones de la escuela y el barrio, en el segundo trimestre; y con biografías y retratos de los ídolos, con autobiografías y autorretratos de los alumnos, en la tercera etapa.

Durante casi todas las clases hubo espacio para la lectura, la escritura creativa o no, y la reescritura[13].

[12] Este año en 8vo y noveno surgieron otras figuras legendarias del litoral y del noroeste de nuestro país o de países limítrofes: el lobisón, al almamula, la niña ahogada, la hija séptima hija bruja...

[13] El proceso de escritura fue considerado como recursivo, no lineal: considerando las etapas de planificar, redactar y revisar (a veces con una previa observación del autor; otras, de los compañeros y/o del docente).

Por supuesto que la literatura -como dimensión importantísima dentro de lo simbólico en la sociedad contemporánea- estuvo presente, no solo con las leyendas sino con textos de Horacio Quiroga, seleccionados algunos por mí y otros por cada uno de ellos.

En síntesis, abordamos distintas tipologías textuales (narrativa, descriptiva y expositiva explicativa) y diferentes géneros discursivos. Esto nos sirvió para hacer reflexiones metalingüísticas (concordancia sujeto-verbo, adjetivo-sustantivo; uso de los tiempos verbales en la narración, en el texto explicativo; sustitución del objeto directo por la forma pronominal...) y otras de tipo normativo (uso de signos de puntuación, reglas de acentuación, escritura de adjetivos numerales y gentilicios, etc.).

Por supuesto que no todo fue fácil. Por ejemplo cuando trabajamos con los tiempos verbales básicos de la narración (pretérito perfecto simple, imperfecto y pluscuamperfecto) obtuvimos buenos logros; lo mismo al abordar los usos del presente (explicativo, atemporal, con valor de pretérito); no obstante, en el tercer trimestre quisimos ejercitar de manera global los usos del modo indicativo y los alumnos rechazaron a las actividades, como bien lo muestran sus comentarios:

> *"No me gusto nada cuando hicimos las conjugaciones de los verbos porque fueron muy confusa." (Jorge)*
>
> *"...no me gustaron fueron los verbos porque me confundían..." (Alejandro)*[14]

En noviembre, la profesora Marta Tomé nos facilitó un diccionario guaraní-castellano y nos sugirió promover trabajos donde el alumno pudiera usar el castellano estándar y la variedad lingüística o la lengua que usaban en sus casas. Así surgió la idea de hacer historietas, donde ellos evidenciaron situaciones barriales en las que se producía el contacto de lenguas.[15] Esto, aunque tarde, permitió producir una valoración de la lengua guaraní contundente, concreta y con más fuerza. Por supuesto, los alumnos sin contacto guaraní-castellano también hicieron los trabajos. Y así surgieron producciones individuales y otras grupales, donde unos diseñaban la historieta, la diagramaban y los que sabían escribían el texto en guaraní. También surgieron dos trabajos que manifestaron otros "contactos": castellano-quichua y castellano-italiano. Fue el mejor cierre.

En el período compensatorio les pedí a los alumnos -quienes no habían alcanzado los contenidos mínimos- que hicieran una evaluación del trabajo anual y manifestaron lo siguiente:

> *"En al año 2000, en lengua me gustó leer los libros de Horacio Quiroga y el de los guarani. Lo que no me gustó fue resumir los libros de Horacio Quiroga porque lo que más me fastidia es estar horas leyendo libros.*
>
> *Las actividades que más me ayudaron a progresar fueron escritura y lectura. Las cosas que no me gustaron fueron los verbos porque me confundían..." (Alejandro)*[16]
>
> *"Este año disfruté mucho la parte de los guaraní por que vimos videos, parte de su cultura. Los cuentos de Horacio Quiroga me parecieron muy buenos y divertidos y me gustó leerlos.*

[14] No manifiesta tener contacto de lenguas castellano-guaraní
[15] Este trabajo también lo desarrollé con noveno año, aunque no como cierre de un proyecto.
[16] No manifiesta tener contacto de lenguas castellano-guaraní

Lo que no me gustó fue las ultimas ejercitación de verbos aunque no lo niego me ayudo bastante.

Me ayudaron bastante leer los cuentos y el taller de escritura. Me hubiese gustado profundizar la historia de los guaranies." (Nicolás)[17]

"Lo que me gustó este año fueron las leyendas guaraníes, sus culturas porque eran muy interesante (...)

El día que más me gustó fue cuando pasamos las tres horas jugando con dibujos haciendo películas. Pero siempre hay algo malo en el día fue cuando me tocó hacer la película de la bella y la bestia..."(Jorge)[18]

Finalmente, pude observar un incremento en el rendimiento de los aprendizajes, que fueron llamativamente mejores respecto de años anteriores. Sobre un total de 25 (veinticinco)[19] alumnos de octavo, aprobaron 13 (trece), es decir el 52%. Si tenemos en cuenta que entre los alumnos desaprobados tres obtuvieron sin calificar, por las excesivas inasistencias, el porcentaje de aprobación de los que concurrieron regularmente, aumenta a un 68%. En 1996 y 1997, el índice de aprobación no había superado el 30%[20].

Este proyecto resultó muy enriquecedor para la docente y los alumnos, ya que se produjo un intercambio cultural muy rico y se promovieron aprendizajes significativos: ampliamos nuestros conocimientos sobre literatura tradicional popular, sobre literatura consagrada, sobre pautas y costumbres culturales, los alumnos hicieron reflexiones metalingüísticas, y ampliaron sus competencias en la producción oral y escrita.

La huella del guaraní en los escritos de los alumnos

Paralelamente que llevaba a cabo el proyecto narrado, con la Prof. Patricia García, dirigidas por la Dra. Martínez[21], fuimos haciendo un relevamiento de las particularidades lingüísticas de los alumnos con contacto de lenguas, con el fin de tenerlas en cuenta en los trabajos que tendían a la reflexión metalingüística.

Realizamos, pues, una descripción cualitativa de ciertos desvíos de la norma para ver qué motivaciones de estos alumnos son las que originan las "formas" o "recurrencias" diferentes.

Partimos de la hipótesis de que la situación particular de contacto influye en los desvíos observados. Trabajos anteriores al nuestro: Abadía de Quant (1996), Martínez (1999), Arnoux - Martínez (2000), sustentaban nuestra presunción.

17 Con contacto de lenguas. Refiere que su tío habla guaraní.
18 Ídem.
19 Lamentablemente, en el turno tarde dentro del que estaba inscripta esta división, es muy alto el índice de deserción. Siete alumnos desertaron o cambiaron de institución educativa (por razones de índole socioeconómica), una alumna fue cambiada de división por problemas disciplinarios y otro fue incorporado al curso por las mismas razones.
20 En 1998 estuve con licencia por maternidad.
21 Actualmente, dicho relevamiento esta desarrollándose en el marco de una U.I.D.I. del I. J. V. González

Además, consideramos que los desvíos requerían para su delimitación un análisis detenido, desde una perspectiva sensible tanto a la norma como a los aspectos semánticos de las alternancias de formas.

Seleccionamos 26 (veintiséis) informantes que viven con contacto de lenguas guaraní-castellano, de los que analizamos noventa producciones insertas en diferentes géneros discursivos, inscriptas básicamente en tres tipologías textuales: narrativa, descriptiva y expositiva. Al mismo tiempo, elegimos 20 (veinte) alumnos monolingües, quienes funcionaron como grupo de control, y de los cuales analizamos sesenta producciones. Todos los materiales recogidos pertenecen a estudiantes que en el 2000 cursaban octavo o noveno año, en la EGB mencionada.

Luego de un rastreo en los escritos, nos pareció significativa la recurrencia de los desvíos que a continuación mostramos; pero antes es necesario señalar que esto no significa que los alumnos con contacto de lenguas tengan más desvíos que los que no lo tienen, sino que presentan otros desvíos, que responden a motivaciones distintas, a conceptualizaciones de mundo:

Desvío de la norma	**Alumnos con contacto de lenguas**	**Alumnos monolingües**
Elisión de –s final	27%	5%
Discordancia de número	81%	40%
Discordancia de género	23%	-
Variación en el uso de preposición	61%	10%
Omisión de verbo que implica existencia	19%	-
Omisión de artículo	23%	-

Elisión de -s final

Fundamentalmente, en el uso de nombres propios.

"Yo me llamo Juan Manuel y vivo en Villega" (Juan)

"Vivo detrás de la vía de Jose Ingeniero (Nicolás M.)

"Yo nací en la Capital y mi hermano mas grande en Corriente"(Jésica Q.)

Siete alumnos presentaron la elisión de -s final, dos o más veces en sus escritos. Es innegable que en estos desvíos hay cierto influjo de la oralidad, donde es corriente la pérdida de consonantes finales entre hablantes monolingües, incluso escolarizados; pero también consideramos que los alumnos prescinden de estos grafemas, porque los mismos están asociados al morfema plural y aquí, indudablemente, se denomina una singularidad. En este sentido, cabe señalar que la lengua guaraní no posee flexión de número.

Las emisiones de los alumnos, prescindiendo o no del grafema_s, tienen un único referente, y el alumno no incurre en ninguna ambigüedad.

Discordancia de número

De los veintiséis informantes con contacto de lenguas, veintiuno presentaron esta particularidad en sus escritos (como mínimo dos veces) (80%). Asimismo, en los monolingües, el porcentaje fue de 40 (cuarenta): 8 alumnos.

A) Varios componentes de las frases contienen la marca gramatical de pluralidad.	*"Los guardianes salieron con autos, perro, helicópteros para buscarlo al prisionero..."*(Fernando) *"A la mañana siguiente fueron a buscarlo otra ves, cuando ivan caminando encontraron su ropas tirada y entre los pantalones, remeras y campera encontraron un revolber..."*(Jésica D.)
B) Aparece un adjetivo numeral que da cuenta de la cantidad.	*"...Había planeado el escape con dos delincuente..."(Fernando)* *"...se cuenta que a la noche anda por hay su alma acompañada con la dos persona que ella mató aquella vez..." las almas salen después de la doce de la noche..."* (Jorge)
C) La emisión es interpretada a partir del conocimiento de mundo.	*"...me gusta el helado y mi comida preferida es el estofado de pollo con fideo" (Andrea)* *"Bueno mi comida preferida es la comida china y frutilla con crema..."* (Natalia)[23]

En general, observamos que los casos de discordancias nominales registrados no implican pérdida de significado en el mensaje.

Por otra parte, también registramos una concordancia lábil entre sujeto y predicado, y entendemos que la vacilación se ve favorecida en los siguientes casos:

A) Posposición del sujeto. Al variar la focalización, el verbo concuerda con el sujeto psicológico de la oración.	*"... a el le encantaba los pájaros"*(Gisela) (Se ve favorecida con el uso de verbos in acusativos)[24]
B) Los alumnos conceptualizan ciertos sujetos en singular como si fueran una pluralidad.	*"A la señora le quedaban cada vez menos tiempo de vida..."*(Natalia D.) *" la gente se asustan" Pero la gente de mi barrio son respetuosas."*(Andrea)

22 En los "monolingües", la frecuencia con que este desvío apareció fue mucho menor, ya que solo en un alumno se registró dos veces, en los demás, una sola vez a pesar de que se analizaron entre dos y cuatro producciones de cada uno.

23 Esta discordancia fue encontrada en un solo monolingüe: "Mi papá es empleado en una fábrica de aros para coche y motos"(Daniel)

23 Esta discordancia también fue registrada en los alumnos monolingües.
Se manejó una traducción realizada por alumnos de la Maestría en Ciencias del lenguaje del I.S.P. "Joaquín V. González".

Otros investigadores se han referido a las frecuentes discordancias de los hablantes con contacto de lenguas: guaraní -castellano (De Granda, Martínez, Arnoux-Martínez). Al respecto, Abadía de Quant (1996) sostiene-sobre el contacto en el nordeste argentino- que el sistema guaraní indica la pluralidad mediante la posposición del morfema de pluralidad "kuera" a sustantivo o pronombre y, en cuanto al verbo, todas las personas del paradigma se identifican con morfemas prefijados, a excepción de la tercera persona numéricamente indiferenciada.

Ejemplo:

TERCERA PERSONA SINGULAR		TERCERA PERSONA PLURAL	
Ha'e	*okuera*	*ha'e kuera*	*okuera*
Él-ella	sana	ellos-ellas	sanan

Consideramos que está relacionado con esta particularidad del guaraní y con su influencia, el hecho de que todos los casos registrados de discordancias entre sujeto y predicado, se produjeron en la tercera persona gramatical.

Discordancia de género

Esta discordancia se ve favorecida con el uso del artículo indeterminado "un".

- *"...convirtió un rama de árbol en oro..."* (Fernando)
- *"... las víboras hacen un gran fiesta y enbitan a las ranas, pescados..."*(Nicolás)

Encontramos aquí una huella del sistema guaraní que no requiere la variación morfológica de género, pues el contexto determina la referencia. La característica del artículo de "indeterminado" facilita la ductilidad en la concordancia.

Omisión de artículo

Otra huella: el guaraní no emplea artículos

- *"Mi papá es de provincia de Corrientes... Nací en provincia de Bs. As.."* (Lisana)
- *"Yo soy Yésica Pamela ... estoy enamorada de chico llamado Leandro"* (Yésica B.)

Omisión de verbo que implica existencia

- *"Mi nombre Natalia"* (N.D.)
- *"Vivo en el barrio de ciudad Evita en la parte de los chales, que son muy lindos y que bastante tranquilo"* (Nicolás)

Observamos aquí una posible transferencia del guaraní ya que estas construcciones pueden ser

identificadas con algunas del sistema guaraní, en el que no existe como morfema independiente una expresión verbal equiparable a "ser".

Variación en el uso de la preposición

El "guaraní" es una lengua aglutinante, que no posee preposiciones como clases de palabras sino que utiliza posfijos para indicar direccionalidad, pertenencia, carencia, ubicación, etc.

Algunos casos que registramos son cualitativamente significativos ya que coinciden con fenómenos analizados por Abadía de Quant, de acuerdo con los cuales, se identificaron los posfijos guaraníes "pe" y "me" con la preposición castellana "en". Así: "aho Itatîme" da lugar a "Voy en Itatí" o "oraha ichupe Formosape" origina "Lleva a él/ella en Formosa".

- *"...la mato y luego volvió en su casa llevando el cuerpo"* (Gisela)
- *"…y conoció a una señora que ahora es mi mama y se fueron a vivir en el Barrio 22 de enero."* (Jorge)

Quiero insistir en que, al efectuar el registro de estas particularidades, no estamos señalando que estos alumnos tengan mayores dificultades en sus escritos que los monolingües. Es más, como ya se sostuvo anteriormente, en general, aquellos que aceptan el contacto de lenguas están entre los que más se destacan por sus capacidades en el uso del castellano estándar. Simplemente estamos observando que hay desvíos de la norma que tienen una explicación, un por qué, que en ellos el alumno pone en juego -sin saberlo- las posibilidades del código guaraní. Ayudar al alumno a reconocer esto, ampliará sus competencias en ambas lenguas.

El castellano es una lengua que emplea categorías de palabras como los artículos determinados o indeterminados que prácticamente están vacías de contenido, pero para la norma estándar son requeridas. Asimismo, es sumamente redundante en cuanto a las marcaciones del plural (sustantivos, artículos, adjetivos y verbos requieren morfema plural). En este sentido, podemos considerar que el guarani, que difiere en esto, es una lengua más económica.

Es importante que los docentes y los alumnos observen estas características, para poder conceptualizar adaptándose a los requerimientos de cada código.

Por otro lado estas lenguas tienen muchas cosas en común: son un medio para la comunicación y creación. Constituyen un patrimonio cultural de la humanidad. Ambas son lenguas del MERCOSUR. Ambas tienen un valor que los docentes y los estudiantes no tenemos que perder de vista.

Algunos alcances de este trabajo

En el mes de mayo tuve la oportunidad de exponer la segunda parte de este trabajo en las II Jornadas de Lingüística Aplicada de la Universidad del Comahue (en Bariloche). Allí tuve la suerte de compartir mi ponencia con muchos docentes de la región patagónica que sintieron, a partir de la exposición, que el contacto mapundun-castellano origina desvíos similares a los expuestos,

por lo que solicitaron la ponencia para corroborarlo y para tenerlo en cuenta en las clases de Lengua y Literatura. Hay que destacar que la lengua mapuche como la guaraní es aglutinante, y no requiere artículos, morfema de género, el plural se indica con una partícula, emplea posfijos y no preposiciones para indicar direccionalidad, pertenencia, etc.

En el mes de junio, en las Jornadas de Perfeccionamiento docente, los directivos de la EGB Nro. 150, nos permitieron, a la Prof. García y a mí, presentar los resultados de nuestra investigación y comentar proyectos áulicos, para fomentar otros nuevos. De dicha jornada participaron docentes de la Media Nº 40 (con la que articula la EGB), practicantes del Profesorado de Enseñanza de Primer Ciclo y Segundo EGB de Cdad. Evita. Esperamos que esto, promueva el reconocimiento de la etnodiversidad cultural de nuestra población escolar, para tenerla en cuenta en la práctica docente.

Aspectos por mejorar

Considero que sería importante generar un proyecto institucional para trabajar con la rica diversidad cultural y lingüística de nuestras aulas. Que es importante que del mismo participen los padres. Que apunte al enriquecimiento a partir del abordaje de las pautas y conocimientos culturales del alumno y su familia. Valorar nuestra población escolar es valorarnos a nosotros mismos.

En este sentido, en lo que a mí respecta, este año hemos realizado con octavo y noveno, una selección de leyendas y creencias populares, a la que le hemos dado forma de libro.

Por otro lado, con octavo hicimos libros de chistes, colmos, refranes, grafitys y frases célebres. En lo que resta del año mi intención es realizar un libro con producciones de cuentos fantásticos y policiales y, en otro momento, recopilar instrucciones de juegos tradicionales.

Con noveno, estamos elaborando recetarios de comidas típicas, trabajaremos con autobiografías y biografías de personas-modelos, y si es posible –y a ellos los motiva– con un diccionario de remedios caseros.

En el mes de octubre tengo previsto realizar un mate cocido literario, con el fin de compartir sus producciones con los padres, otros compañeros y algunos docentes.

Por otra parte, en noveno, hay un alumno que sabe escribir en guaraní y tiene un basto conocimiento metalingüístico, eso nos permite hacer reflexiones respecto de la lengua guaraní y el castellano simultáneamente. También tengo otra alumna que habla quechua, pero presenta más resistencia para hablar de ella a sus compañeros, siente vergüenza (poco a poco trataremos de que participe y dé a conocer cosas de su lengua y su cultura).

En este sentido, el relevamiento de desvíos de la norma aquí descrito, que estamos extendiendo a los hablantes (pasivos o activos) de quichua/quechua y aymará, considero que nos sirve en tanto nos permite traer al aula la reflexión metalingüística sobre el castellano, el guaraní, u otra lengua en contacto. Si el alumno reflexiona sobre sus lenguas y las particularidades de ellas, podrá adquirir más competencia en ambas. Este es un aspecto que es imperioso abordar en forma conjunta con los padres. Aceptar el manejo de otra lengua, fomentarlo, le proporcionará al alumno mayor capacidad cognitiva, además de una reafirmación de su identidad.

Conclusiones

En el ámbito escolar la situación de contacto de lenguas es desconocida o negada, no se tiene en cuenta porque se concibe nuestro país como comunidad monolingüe. Este concepto de monolingüismo es desafortunado ya que olvida los cruces de lenguas tan comunes en el conurbano bonaerense como los que se producen a partir del contacto entre el castellano y el guaraní, el quechua, el quichua y el aimará, y -por supuesto- la diversidad cultural. A esto se suma que las lenguas mencionadas no cuentan con el prestigio o el reconocimiento de la sociedad.

Este desmerecimiento provoca que muchos adolescentes que provienen de familias bilingües no valoren el dominio de diferentes lenguas y, por ende, su etnia.

Es función de la escuela revalorizar el conocimiento de cualquier lengua, desde las más reconocidas culturalmente hasta las menos, ya que todas cumplen un rol comunicativo, pero fundamentalmente encierran un patrimonio cultural que debemos respetar y tratar de conservar. Además, la escuela debe mejorar la calidad comunicativa de estos alumnos, porque el castellano estándar es usado por algunos de ellos de manera deficitaria (como sucede -por supuesto- con muchísimos alumnos sin contacto de lenguas).

Entiendo que los "desvíos" de la norma generan estrategias lingüísticas diferentes con un fin comunicativo. En ellos se pone en juego la "creatividad" del lenguaje concebida en términos de la habilidad para otorgar nuevos mensajes en respuesta a necesidades comunicativas, y no meramente en términos de la habilidad de generar recombinaciones mecánicas. La creatividad de los individuos con contacto de lenguas adapta el código a contextos continuamente variables. En dicha adaptación se ponen en juego estrategias comunicativas de ambas lenguas: del guaraní y del castellano.

El estudio sistemático de casos donde los escritos de los alumnos con contactos de lenguas transgreden, con cierta frecuencia, la norma gramatical, (desvíos diferentes, básicamente en cuanto a su frecuencia, de los del grupo de control) nos suministra a nosotros, como docentes, herramientas para promover un trabajo conjunto con los alumnos, que nos conduzca a la reflexión para elaborar estrategias didácticas conscientes, con el fin de resolver dificultades.

Las descripciones hechas en estos tres años, sobre el porcentaje de alumnos que presenta contacto de lenguas no sólo fue sorprendente para mí (que antes lo ignoraba), sino para las autoridades y los docentes de la escuela a la que pertenecen los alumnos, muchos de los cuales desconocían (desconocen) la realidad aquí reflejada.

Es función de la escuela revalorizar el conocimiento de cualquier lengua, desde las más reconocidas culturalmente hasta las menos, ya que todas cumplen un rol comunicativo, pero fundamentalmente encierran un patrimonio cultural que debemos respetar y tratar de conservar.

Sabemos que un alumno tiene una historia de relación con su lengua o sus lenguas: como oyente, hablante, lector y escritor. Sobre esta historia y esta relación, nosotros, como docentes, debemos seguir construyendo.

Entiendo que la educación tendría que emprender un modelo que se sustente en los patrones culturales y discursivos de los diferentes grupos, para darles un sostén coherente a la enseñanza de habilidades cognitivas básicas (lecto-escritura y matemática).

Debe haber una política y planificación educativa que no vea en la diversidad un problema, que encare una perspectiva pluricultural, para que se reconozca la diferencia como derecho de los grupos e individuos, y como un recurso que enriquece al Estado y al conjunto de la Nación.

Este es un camino para que el alumno se adueñe de la palabra propia, de su/s lengua/s, de la palabra de los otros; con ello no solo logrará concretar actos de imaginación sino actos que le permitan afirmar su propia autonomía, reconocer su identidad.

Bibliografía

- Abadía de Quant, Inés, Guaraní y español. "Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino" Signo y seña. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As. 1996.
- Armatto de Welti, Zulema, Diccionario guaraní de usos. Rosario (Argentina), Editorial Fundación Ross, 1995.
- Arnoux, Elvira y colaboradores, *Temas de oralidad y escritura.* Bs. As., Ediciones Cursos Universitarios, 1986.
- Arnoux, Elvira y Martínez, Angelita, "Las huellas del contacto lingüístico" (Conferencia dada en el 2000. Congreso Internacional de Quichua).
- Borzone de Manrique, A. y Rosemberg, C.,*Leer y escribir entre dos culturas*. Bs. As, Aique, 2000.
- Contini - Morava Ellen, "Introducción sobre la teoría lingüística del signo". Contini - Morava and Barbara Goldberg, *Meaning as Explanation: Adnances on linguistic Sign Theory*. Berlín, Mouton de Gruyter, 1995.
- de Granda. G., "Interferencia y convergencia sintácticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo", 1996.
- Godenzzi, "Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español" *Signo&seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 1996
- Gregores, E. y J. A. Suárez, *A description of colloquial guaraní*. París, Mouton & cía, 1967.
- Gumperz, J. y Hymes, D., *Tendencias en sociolingüística*, 1972.
- Marro, M. y Dellamea A., *Producción de textos*. Bs. As., Fundación Universitaria a distancia "Hernandarias", 1993.
- Martínez, Angelita, "Lenguaje, pensamiento y cultura: Uso de 'le' en la narrativa oral no estándar de Chaco y Formosa (Argentina)", en: *Hispanic Linguistic*.Vol 8/1. The University of new de Mexico, 1996.
- Messineo, Cristina, "Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia de Chaco", en *Reunión de la Universidad de Bs. As. sobre Políticas Lingüísticas, Lenguas y Educación formal* , Bs. As., U.B.A., Edición Instituto de Lingüística,1999.
- Mendikoetxea, A., *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa,1999. Madrid
- Real Academia Española *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española,* Madrid, Espasa-Calpe, 1974.
- Unamuno, Virginia, "Conflicto lingüístico y fracaso escolar. El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires" (Acta de las primeras jornadas de Lingüística aborigen) U. B. A.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

PROPUESTAS EN BASE A DOS AÑOS DE EXPERIENCIA EN JARDINES ZAP

LOCALIDAD:	***Ciudad de Buenos Aires***
INSTITUCIÓN/ES:	***Escuela de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Jardines Infantiles Nº 4 y 5, Barrios Ramón Carrillo y San Lorenzo***
AUTOR/ES:	***Isabel Laumonier***
E-MAIL:	***elenron@hotmail.com***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN:	***padres de origen andino y guaraní***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL:	***398***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES:	***40***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL:	***40***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES:	***3***
TIPO DE GESTIÓN P/E:	***estatal***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:	***urbano***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL:	***castellano***

Consideraciones Generales

La propuesta surge en base al conocimiento que hube adquirido en calidad de capacitadora durante dos años de trabajo en Zona de Acción Prioritaria con una población escolar de ascendencia boliviana, paraguaya y últimamente, peruana.

Los establecimientos en los cuales se desarrolló la experiencia fueron los Jardines Infantiles Nros. 4 y 5 de los barrios Ramón Carrillo y San Lorenzo.

Observamos que, como suele suceder en la mayoría de los establecimientos correspondientes a ese nivel educativo, la participación de los padres, o por lo menos, su comunicación con los docentes, es frecuente.

Al mismo tiempo dichos docentes, en general, parecían dar por sentada la situación socio-económica de la población escolar y su conformación étnica como una realidad univoca y monolítica. No se trataba de una voluntad discriminatoria, ya que muchas de las maestras habían estado en la formación misma de ambas escuelas, que este año cumplen una década y están fuertemente involucradas en su tarea.

Sin embargo ciertas apreciaciones taxativas y su generalización muestran un desconocimiento de la situación socio-cultural real y de las vivencias de los educandos.

En una de las escuelas se solicitó un censo, el que demostró finalmente una conformación étnica

diferente a la supuesta: allí se daba por sentado que la mayoría de los niños tenían una ascendencia paraguaya, cuando en realidad el porcentaje de alumnos con padres bolivianos era similar al de los padres paraguayos, siendo estos últimos más "demostrativos", más contundentes en sus demandas -y por lo tanto más visibles- que aquellos provenientes de la región andina.

En cuanto al discurso de los docentes oscilaba entre la individuación de sus alumnos con otro, que irrumpía de a ratos, según el cual se (denominaba a los niños en un genérico: "chicos de la villa").

En el testimonio de las maestras surgía claramente la presencia de tensiones, vividas desde su propio núcleo social, que desvalorizaba sus actuaciones docentes en razón de su lugar de trabajo ("qué vas a poder hacer con todos esos villeros") y su auténtica dedicación careciendo por lo general, del bagaje conceptual especifico para contraponerse a posiciones taxativas discriminatorias, ampliamente instaladas en la sociedad.

Otra de las alternativas que no parecen tomarse en cuenta en ninguna de las escuelas, es la presencia de niños provenientes de regiones en las que existen poblaciones de raíz nativa. Aquí también se trata de un trabajo de investigación y seguimiento que debería instrumentarse en forma cuidadosa, dados los problemas de discriminación y auto-discriminación existentes entre nosotros.

Paradigmas escolares contradictorios: crisol de razas vs. interculturalismo

La escuela como respuesta al proyecto nacional de fines de S XIX adopta premisas claras. Desde las aulas debía modelarse el "ser argentino" como una necesidad, en tanto y cuanto la política inmigratoria había logrado, en el término aproximado de cuatro décadas, el ingreso de seis millones de extranjeros, de los cuales la mitad permanecería definitivamente en el país. En aquel momento, la existencia de "habitantes preexistentes" no sólo no era tomada en cuenta, sino que había sido planificadamente anulada -por lo menos de la región de la pampa húmeda- por una campaña eufemísticamente denominada "del desierto".

La liturgia escolar se dibuja a partir de entonces por medio de la exaltación de los héroes y las fechas patrias, extendiéndose cuidadosamente a lo largo del calendario de mayo a octubre, y extrañamente a contra sensu, partiendo de la declaración de la independencia (mayo) para llegar hasta la toma de posesión de América por la Corona española (octubre).

A esos hijos de italianos, de españoles, de ucranianos, polacos, turcos, irlandeses, la escuela intentará darles una identidad nacional. Por otra parte el inmigrante es reconocido oficialmente, como aquel "que proviene de ultramar". La migración limítrofe y la interna no tienen entidad reconocida.

A siglo y cuarto de la promulgación de la Ley Avellaneda, cabe interrogarse sobre el resultado de esa "argentinización" cuyo resultado aparente es el retorno a la tierra de los ancestros de buena parte de la descendencia de esos inmigrantes.

No viene al caso poner aquí en tela de juicio la labor de la escuela, sino que se trata de reflexionar sobre las consecuencias de un modelo en el que la figura del desaparecido no corresponde

únicamente al presente, sino que tiene una profundidad temporal enraizada en la exclusión histórica de ciertos grupos humanos: nativos, mestizos y africanos, atrapados en un pasado no asumido ni verbalizado.

La multiculturalidad, la inclusión del otro diferente, parecen ser la respuesta adecuada que la escuela intenta aplicar en esta nueva etapa.

El bilingüismo en la ciudad de Buenos Aires

Se intentó, en una de las Instituciones, un relevamiento del uso familiar del guaraní, del colla y del aymara con el resultado uniforme de la negación, por parte de los padres, del empleo de esas lenguas entre los adultos y los niños.

Sin embargo, los informes de fono-audióloga tendían a demostrar lo contrario y abundaban en el sentido de que las diferencias lexicales también surgían entre niños hispano-parlantes provenientes de las provincias, con referencia al lenguaje común de los niños porteños.

Como durante el año se utilizaron las fiestas y conmemoraciones escolares para promover la participación de los padres, se implementaron carteleras alegóricas con textos bilingües, en este caso en guaraní.

Fue notable el resultado obtenido en base al texto traducido de los Consejos del Viejo Vizcacha.

Hubo interés manifiesto por parte de los padres, a los que se los podía observar discutiendo entre ellos frente al pizarrón. Se decidió convocarlos a una reunión con los maestros a fin de debatir el tema.

La primera conclusión fue que ninguno de ellos estaba de acuerdo con la forma escrita del texto. Tampoco había un consenso en cuanto a la manera exacta de hacerlo correctamente. Lo que surgió en forma unánime es que eso era "lo que se hablaba en casa" y que la misión específica de la escuela era la de enseñar el castellano. Quedaba en claro que el guaraní había sido vivido, en el mismo Paraguay, como el lenguaje afectivo pero al mismo tiempo, discriminatorio.

Podría afirmarse que los estigmas de la colonización están vigentes, y no sólo en los educandos, sino en los educadores: cuando se le entregó al maestro de música el texto del Himno Nacional en guaraní, para que lo ensayara y se cantara entre aquellos que pudieran y quisieran hacerlo en el transcurso de uno de los actos escolares, el docente se negó alegando que «el guaraní no es una lengua argentina» y que podría ser sancionado por las autoridades educativas.

Otras experiencias

En el transcurso del V Encuentro Nacional de historia Oral, desarrollado entre el 13 y 15 de agosto del año 2001 y convocado por el Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires (Gob. Bs. As.), el trabajo de dos investigadoras de la provincia de Santa Fe se centró sobre una experiencia realizada en la Escuela Bilingüe Toba 1333 "Nueva Esperanza". En el análisis de la presentación del trabajo las docentes explicaron las pautas aplicadas para instrumentar la revalorización del idioma toba en una comunidad de los alrededores de Rosario. La comunidad está localizada en un barrio obrero, con sus correspondientes servicios públicos y con la traza de las manzanas

debidamente señalizadas, pero con un sistema numeral. Durante los ciclos lectivos 1999 y 2000 se implementó un proyecto interdisciplinario con las áreas de las Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana y el Honorable Concejo Deliberante con el fin de que los alumnos de 8° año realizaran una investigación histórica y propusieran nombres representativos para ellos y sus familias para las calles del barrio. Es así que al finalizar el segundo año, las calles cambiaron su denominación numérica por nombres consensuados, en gran mayoría de raíz toba.

Transcurridas las vacaciones, las docentes descubrieron que numerosos carteles de señalización habían sido vueltos a pintar, suprimiendo las nuevas apelaciones y reemplazándolas por la numeración preexistente. Interrogados los vecinos, éstos manifestaron que "los nuevos nombres quitaban categoría al barrio" y que no deseaban vivir en un "barrio de indios".

Respetar todas las pautas y también las del cambio

Se considera actualmente a la identidad como una construcción constante en la que la pertenencia de un individuo a diferentes grupos y comunidades es una adscripción voluntaria y a menudo renegociada en forma frecuente a lo largo de la vida.

Abandonar un área rural, aproximarse a centros urbanos o periurbanos, implica una decisión -quizá no siempre voluntaria- que conlleva cambios fundamentales no sólo de comportamiento sino transformaciones de la cosmovisión de los migrantes.

La inserción en un medio que exige una aprehensión continua de nuevas pautas, el aprendizaje de una comunicación plagada de íconos y símbolos, la mecanización de los servicios y la rapidez en las decisiones cotidianas, obliga a los recién llegados a un ejercicio de adaptación constante.

Esas exigencias son vividas por los adultos como pruebas iniciáticas difíciles y dolorosas, las que suelen sobrellevarse como un peaje insoslayable para mejorar la calidad de vida de la familia. Es por lo tanto lógico que se desee preservar a los hijos de tales penurias, tanto más cuando el bagaje cultural originario, aún cuando se lo llegue a considerar como reaseguro identitario, es desprestigiado y desvalorizado en la comunidad receptora.

Convendría quizá, en tales casos, (migrantes en centros urbanos) medir la conveniencia de implantar automáticamente el bilingilismo, sin consultas previas a los interesados, sin un debate profundo sobre el tema y sin el análisis de los grupos etarios entre quienes se lo piensa aplicar.

Las experiencias vividas durante las primeras décadas de la migración masiva

Los debates Interdisciplinarios mantenidos en el Instituto de Desarrollo Económico y Social a lo largo de tres años entre investigadores dedicados al tema de las migraciones masivas en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, demostraron que las colectividades con un gran número de representantes, tendían a levantar escuelas cuya duración, a la postre, resultaba efímera.

En esos grupos migrantes mayoritarios, si bien se deseaba el mantenimiento de la lengua y las

costumbres en los primeros años de vida de los descendientes, se estimaba que sobrepasada la primera infancia convenía una inserción plena en la comunidad por medio de la asistencia a escuelas del país. En los grupos minoritarios considerados prestigiosos (ingleses, franceses, alemanes), no sólo los establecimientos escolares se desarrollaron y permanecieron, sino que captaron un alumnado nativo selectivamente escogido.

La tendencia de los grupos mayoritarios citada más arriba tampoco fue definitiva y en realidad varió en las décadas posteriores, de acuerdo a las transformaciones económico-sociales de los países de origen, observándose en la actualidad la revitalización de ciertas instituciones educacionales bilingües (caso colectividad judía y japonesa, para dar una muestra).

Estos ejemplos pueden servir quizá para apoyar el planteo anteriormente expuesto: la mejor manera de conservar y respetar las identidades no pasa (en los centros urbanos) por la enseñanza de un idioma autóctono desde el aula, sino por el respeto que la escuela sepa inculcar A TODA LA COMUNIDAD sobre las culturas portadoras de pautas diferentes, por un espacio donde esas mismas comunidades puedan manifestarse a través del arte, la danza, las expresiones folklóricas, siendo los actos escolares el momento ideal para ponerlo en evidencia.

El folklore como medio

Proponemos por lo tanto al "saber de las gentes" (folklore) como otra forma comunicacional, sin por ello desconocer la problemática que esta propuesta encierra.

Como lo señalamos en ocasión de las Primeras Jornadas del Mercosur sobre Patrimonio Intangible (Mar del Plata, junio 1997) "los debates en torno al folklore se han visto teñidos por implicancias de orden extra-científico. Discrepancias referentes al alcance de la denominación de la palabra (qué se entiende por "gentes" y qué por "saberes") fueron el objeto de debates a nivel nacional e internacional, casi siempre signados por el ideario particular de los expositores... Tomado como emblema por grupos tradicionalistas, el folklore parece destinado a ser digitado y decidido desde un lugar fuera del alcance de sus verdaderos protagonistas. La carencia de estudios de campo, la falta de contacto de los que enseñan folklore con aquellos que lo crean cotidianamente, lleva a hacer de esta materia cuanto menos una "especialidad muerta", un saber arqueológico, cuando no tendencioso, patrimonio de los folklorólogos, quienes se atribuyen el derecho de decidir cuáles son los bienes que pueden o no pueden legitimizarse. Sin embargo, a pesar de la hibridación impuesta a las culturas, a la homogeneización de las costumbres, los valores autóctonos siguen configurando el perfil de las comunidades americanas: la protección de la Madre Tierra, tanto en Tilcara como a orillas del Titicaca, el festejo de Nuestro Señor de Renca, venerado en Chile, pero también en nuestra mediterránea provincia de San Luis, la celebración del carnaval con reminiscencias afro en nuestro litoral y en la Banda Oriental, configuran fenómenos folklóricos actuales, vigentes, convocantes y compartidos entre los pueblos sudamericanos. No se trata de festividades "rememoradas" o "recreadas ad hoc" sobre patrones esclerosados, sino que se constituyen en medios actuales de transmisión de saberes, pasibles por otra parte de sufrir transformaciones en pos de una saludable continuidad".

Consideramos que esta Convocatoria abre un espacio auspicioso para retomar la iniciativa trun-

cada de la década del 20, cuando Juan Pedro Rantos, en su carácter de vocal del Consejo Nacional de Educación, encomendó a los docentes del país la encuesta sobre la vigencia del folklore.

Toda la labor de los maestros, toda la investigación de los alumnos terminó, como bien se sabe, desmembrada y dispersa, cuando no ignorada.

Quizá aquellos intentos respondían a una visión nacionalista del folklore, en la que la cultura no sobrepasaba los límites políticos de la Argentina. Otro sería el criterio a emplear actualmente, evitando igualmente la exaltación de la práctica del folklore como objeto comercial de consumo. Esto significa un replanteo profundo de la disciplina, una aproximación respetuosa al saber del otro, un intercambio de conocimientos con el fin de fortalecer la auto estima de los padres brindándoles un espacio en la escuela para re-encontrarse con sus valores.

No creemos que la enseñanza sistemática de la lengua materna (en el caso de los centros urbanos) sea la única ni la mejor forma de incentivar el conocimiento de los niños; tampoco garantiza de por sí una inserción más exitosa en la educación formal. Otro metalenguaje, como el del cuerpo, podría servir como nexo a través de las prácticas lúdicas y artísticas del folklore.

Intercambiando conocimientos

En comunidades con un alto porcentaje de inmigrantes, y en países con una jurisprudencia que contempla el "jus solis", los niños se transforman en el nexo ideal para la integración de la familia a la tierra de adopción.

Es a través de sus hijos que los padres ven asegurada la permanencia en el territorio y es por su socialización que logran, en gran parte, la suya propia. El papel del docente se potencia, puesto que más que en cualquier otro caso, las enseñanzas brindadas en la escuela ingresan en hogares ávidos de captar códigos distintos a los propios, y los niños se convierten, gracias a sus maestros, en agentes trasmisores de cultura.

En la medida en que los adultos encuentren en el ámbito escolar un espacio de escucha y comprensión las rupturas entre su pasado y su presente se podrán ir transformando en una cosmovisión con sentido. Se trata entonces de ir sumando los bienes comunes y no las diferencias. Proponemos para ello recuperar la enseñanza de las manifestaciones culturales y artísticas que forman el sustrato de las comunidades nativas americanas.

Allí existe un terreno común que padres y maestros pueden recorrer, aportando lo suyo. Constatamos que la recopilación de "nanas", rondas, canciones, cuentos, leyendas, -sin llegar a la enseñanza sistematizada del lenguaje-, permite el ingreso de la "lengua del afecto" a las aulas, y que la práctica de danzas, juegos y destrezas durante las fiestas escolares tienen una efectividad muy superior a la de los discursos en lo que a eliminación de las manifestaciones discriminatorias se refiere.

El punto de partida pasa por la herramienta que tiene que facilitarse a los docentes, por medio de su aprendizaje del folklore.

Como ya lo hemos señalado, se trata de una disciplina que debe ser enseñada con rigor académico, libre de cargas nacionalistas o marketineras. El criterio de "regiones culturales" ajustadas

ad hoc a fronteras políticas -como aún se encuentra en textos de la materia- debe superarse para expandirse hasta sus reales niveles sudamericanos. Comprender al territorio argentino como el espacio que se halla parcialmente englobado en el área andina, en el área sub-amazónica y en la continuidad del mundo guaraní abre las perspectivas hacia la comprensión de nuestra realidad cultural, a la que por supuesto agregaremos también los aportes de más de ciento noventa años de independencia y seis millones de inmigrantes con toda la diversidad que ello implica.

Si podemos estudiar y conocer la práctica del compadrazgo, el culto a la Pachamama, las leyendas de duendes y "señores de los animales" como algunos de los bienes compartidos con países limítrofes, si permitimos que en los patios de nuestras escuelas ZAP se levante un horno para pan (y en el que en el día de los muertos los padres confeccionen los "tantaguaguas"), si aprendemos que el pelo largo de los niños de procedencia andina no responde a criterios de desaseo sino a la práctica del rutichico, habremos hecho un paso hacia la no discriminación y a la comprensión de valores comunes.

Hemos comprobado la urgencia de los maestros en las zonas que denomino "áreas de frontera urbana" por incorporar a su currícula un bagaje sólido fundado sobre "el saber de las gentes". Quizá la puesta en marcha del IUNA signifique un espacio posible para la enseñanza de esa disciplina a nivel docente.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ES POSIBLE OTRA MIRADA

PROVINCIA: ***Santa Fe***
LOCALIDAD: ***Rosario***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Bilingüe N° 1344 - Comunidad Aborigen Toba Barrios Industrial y Los Pumitas***
AUTOR/ES: ***Miembros de la Escuela Intercultural Bilingüe N° 1344, con la coordinación de Liliana Audiffred de Pino y Ana María Bosio.***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Toba y Mocoví***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL: ***323***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***319***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL: ***17***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES: ***3***
TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***urbano***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***toba y mocoví***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia consta de cuatro subproyectos:

1. Talleres de educadores, construyendo la identidad institucional intercultural desde la perspectiva del equipo directivo.
2. Una escuela con modalidad aborigen.
3. Nuestra tierra.
4. Construyendo el proyecto intercultural bilingüe.

Contexto en que se ubica la experiencia y datos generales de la institución.

Las familias que envían sus hijos a esta escuela residen en dos asentamientos irregulares; de origen mayoritariamente toba y minorías mocoví y wichí; procedentes de distintas zonas del Chaco

La actividad escolar se ve afectada por la alternancia en la asistencia diaria debido al movimiento poblacional y el trabajo infantil.

SUBPROYECTO 1

Talleres de educadores, construyendo la identidad institucional intercultural desde la perspectiva del equipo directivo.

Ésta ha sido una experiencia de trabajo conjunto de docentes de la Universidad Nacional de Rosario, requeridos por el equipo directivo de la Escuela Bilingüe Nº 1344 atento a las demandas de docentes y de la comunidad vinculadas con la atención de las necesidades educativas de los niños indígenas tobas de los barrios de J. J. Paso y Travesía y de Los Pumitas.

Esta escuela nació por un pedido de los papás de la comunidad que deseaban mandar a sus hijos a una escuela que fuera respetuosa de su identidad y de su lengua.

Así, fue creada como bilingüe, pero con una estructura de escuela común, no preparada para atender a la diversidad aborigen ni en su normativa, ni en capacitación pedagógica, ni en lo curricular. Tanto el equipo directivo como los docentes que fueron convocados tenían una formación docente monocultural, sin antecedentes ni experiencias propias en este campo. Al momento de su creación no se había previsto la inclusión de maestros para las áreas culturales (lengua qom, artesanía, música), ni tiempos o programaciones de perfeccionamiento pertinente.

Así comenzamos a trabajar juntos, el equipo directivo de la escuela con docentes de la Universidad Nacional de Rosario Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Antropología C.E.A.C.U. Esta experiencia contó con un alto nivel de compromiso de todos y cada uno de los actores educativos.

En el año 1995 se trabajó en el Taller de Educadores: "Escuela y Modalidad Educativa Pluricultural", llegando a la cristalización de la "Aproximación a una currícula Pluricultural" con la caracterización de la modalidad pluricultural y a una propuesta curricular para seguir trabajando.

Así se desarrollan durante fin del año 1996 y comienzos del 1997 Talleres con aborígenes Integrantes del Consejo de Ancianos. Ellos eligen los ejes temáticos a trabajar, se levantan registros escritos, orales y fílmicos con las voces de los doce integrantes del Taller de Memoria Grupal: "La vida social de los tobas" (propuesta para una currícula pluricultural desde la memoria grupal).

Durante el año 1997 se realizó un Taller: "*Escuela y modalidad educativa aborigen intercultural hacia una apropiación del proceso institucional*".

Actores involucrados

Equipo directivo: Liliana Audiffred de Pino y Ana Maria Bosio (Gestión y conducción).
Coordinación, Conducción y Sistematización de los Talleres de Educadores y Aborigenes: Antropóloga Elena Achilli.
Observación y registro: Antropóloga Silvana Sanchez.
Docentes aborígenes y no aborígenes: Talleristas.
Consejo de Ancianos: Talleristas.

Evaluación

La evaluación nos permitió:

- Esclarecimiento de la realidad.
- Revalorización de los saberes docentes y comunitarios.
- Aprendizaje y práctica de técnicas de observación y registro.
- Autocrítica, análisis y reflexión de las prácticas docentes e institucionales.
- Monitoreo y evaluación reflexiva de procesos institucionales logrando reajustes y replanteos cada vez más acordes a la realidad, construcción colectiva de la identidad, visión y misión a partir de los supuestos básicos de la comunidad direccionando la E.I.B.
- Objetivación de contenidos interculturales en los distintos niveles de la E.G.B. plasmado en la "Aproximación a la Currícula Intercultural bilingüe" en trabajo paralelo docente aborigen y no aborigen.
- Mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Los problemas detectados fueron los siguientes:

- Escasez de recursos, tiempos y espacios.
- Ausencia de normativa.
- Falta de validación de la experiencia, actividades y avances.

Alcances de la experiencia

Permite comprender la diversidad áulica y enriquecer las currículas oficiales con contenidos provenientes de la cultura de origen, brinda herramientas al docente y a la escuela que redunda en el mejoramiento de la situación enseñanza-aprendizaje.

Condiciones de replicabilidad

Es de importancia trabajar análisis-reflexión, práctica-teoría-práctica para optimizar la E.I.B.

Es necesaria la apertura del equipo directivo y docente; partir de posicionarse en la equidad de las diferencias; trabajar por la normalidad de las mismas; hacer conciente que no es la diferencia y la diversidad de culturas lo que impide un mayor progreso, sino su relación de desigualdad; valorar los saberes acumulados generación tras generación que llevan a nuevos conocimientos.

Reseña y recopilación: *Liliana Audiffred de Pino, Ana Maria Bosio*

SUBPROYECTO 2

"Una escuela con modalidad aborigen"

Descripción

Proyecto Institucional de "rescate de la lengua toba y rastreo cultural" que lleve a la conformación de una pedagogía, metodología y currícula de modalidad aborigen.

Se detecta:

- Falta de formación específica docente de los maestros de lengua toba y artesanía que son maestros idóneos.
- Diversidad lingüística dentro de la misma lengua toba.
- Convivencia de lengua toba y castellana, dos mundos simbólicos concomitantes, dos cosmovisiones diferentes, dos lógicas de pensamiento en nuestros niños.
- Diferencia de estructura lingüística de ambas lenguas.
- Proceso de adquisición de la lecto-escritura diferente, dificultoso, lento.
- Necesidad de apoyatura del maestro de grado (año).

A partir de ciertos conflictos suscitados en la práctica pedagógica concreta, los docentes han visto como necesidad urgente el estudio contrastativo toba/español.

El presente proyecto articula dos aspectos fundamentales:

- la capacitación docente y
- la indagación (relevamiento y diagnóstico) de la situación sociolingüística real de la población escolar.

Se plantean como objetivos

Generales

- Integrar comunidad-escuela respetando su identidad.
- Retención y contención del niño en el sistema educativo.
- Mejorar la calidad educativa enmarcada dentro de la Ley Federal de Educación.
- Lograr el enfoque pedagógico y metodológico acorde a la identidad del niño toba.

De la capacitación docente:

- Generar un espacio de reflexión y debate.
- Introducir a los docentes en el conocimiento de las características básicas y específicas de la lengua toba.
- Favorecer el desarrollo de una habilidad metalingüística que permita un abordaje contrastativo de las lenguas (toba y español) en sus distintos niveles.

- Capacitar a los docentes para la formulación y realización de tests sociolingüísticos.
- Propiciar la elaboración de un material didáctico adecuado, a partir de la revisión crítica del ya existente.

De la indagación sociolingüística

- Realizar un diagnóstico de la situación sociolingüística real de la comunidad educativa.
- Proveer un análisis cuali-cuantitativo de los datos que se obtengan en la etapa diagnóstica.

Metodología

- Talleres de reflexión y producción.
- Entrevistas semiestructuradas.
- Diagnóstico de padres y alumnos.
- Observaciones participativas de clases.

Temario

- La relación lengua/cultura/pensamiento.
- Planificación y alcance de la educación bilingüe.
- Características de la lengua toba, mecanismo de contrastación lingüística.

Tanto el momento de la capacitación, como el de la indagación, están interrelacionados, ya que el objetivo es capacitar a los docentes para realizar el diagnóstico y para lograr su mejor desenvolvimiento en el aula.

En los talleres se brinda el material teórico y se favorece la confrontación de hipótesis y experiencias. Se favorece una reflexión metalingüística y elaboración de entrevistas semiestructuradas para la indagación.

El diagnóstico se aplica a todos los alumnos y padres con encuestas semiestructuradas surgidas de los talleres.

Se indaga: edad, sexo, tiempo y lugar de residencia en Rosario, tipo de bilingüismo, variante dialectal, lugar de origen, nivel de conocimiento y funcionalidad asignada a la lengua qom y al español, conocimiento de otras lenguas, etnia del padre y de la madre, nivel de educación, periplo migratorio cumplido, tipo de residencia en la ciudad, relaciones jerárquicas de los miembros con el saber y el poder, la dificultad del saber según los sexos y edades y su forma de transmisión, objetivo y funcionalidad asignada a la institución escolar respecto de la lengua qom y español y funcionalidad y valoración del proceso de lectoescritura en ambas lenguas.

Actores involucrados

Equipo Directivo: Liliana Audiffred de Pino y Ana María Bosio- Organización, coordinación y contralor de la experiencia.

Docentes: talleristas, encuestadores.
Personal de servicio, padres, Consejo de Ancianos y alumnos: encuestados.
Institución involucrada: Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Antropología.
Profesionales capacitadores y coordinadores: Lic. Ma. Del Rosario Fernández, Lic. Rodolfo Hachén.

La evaluación posibilitó:

- Entrenamiento en entrevistas.
- Acercamiento a las familias.
- Capacitación docente en la indagación pedagógica y transferencia a las evaluaciones diagnósticas, de proceso y de balance anuales.
- Conocimiento de algunas características lingüísticas del español y el toba y su contrastación.
- Esclarecimiento para optimizar la enseñanza de la lectoescritura.
- Diagnóstico sociolingüístico de la población escolar.

Los problemas detectados se remiten a una técnica de aplicación muy lenta y minuciosa, que implicó disponibilidad horaria de los docentes.

Condiciones de Replicabilidad

Es replicable si se cuenta con profesionales que ayuden a la capacitación docente.

Recopilación y reseña: *Liliana Audiffred de Pino.*

SUBPROYECTO 3

"Qom alhua" - Nuestra tierra

Esta experiencia surge a partir de las dificultades que aparecen en los chicos de etnia toba con respecto al aprendizaje de la lengua castellana. Un 90% de la población escolar no logra alfabetizarse durante los tres años del primer ciclo de la EGB.

Aparece la importancia de aprender la historia en lengua toba y luego relatarla en español; mérito con el cual, se fue perdiendo la vergüenza si se entiende lo que se está escuchando.

Por iniciativa de todos los docentes, directivos, personal idóneo y Consejo de Ancianos, en el año 1998 se inicia el "Proyecto Educativo Específico: Qom Alhua- Nuestra Tierra".

Los objetivos con los que se inició la experiencia fueron:

- elevar el porcentaje de niños alfabetizados en los tres primeros años de la EGB,
- capacitar a los docentes en el proceso de adquisición de las lenguas, su oralidad y escritura, instaurando los cambios y avances en las prácticas educativas,
- articular la enseñanza de las lenguas desde el Nivel Inicial,
- confeccionar material didáctico de estimulación y aprendizaje, junto a los niños, pertinente a esta realidad áulica, a la convivencia de las lenguas en estos niños bilingües.

Desde el año 1998, con el aporte de la Profesional Marta Tomé que orientó el proceso, se iniciaron Talleres de Perfeccionamiento.

De las orientaciones, bibliografía sugerida y trabajada, se empezó a planificar en conjunto maestros de año y maestros de lengua qom, tanto actividades como contenidos.

Del trabajo en pareja pedagógica se construyeron y trabajaron:

- Juegos didácticos: dominós, loterías, rompecabezas, bingos, naipes, juegos de recorridas, con temáticas de las ciencias y expresados en ambas lenguas.
- Recuperación de fábulas, leyendas y cuentos de la etnia transmitidos por los integrantes de la comunidad; expresados oralmente en ambas lenguas; algunos también escritos,
- Elaboración de comidas y recetas.
- Historias de vida de los maestros idóneos y de miembros del Consejo de Ancianos.
- Temáticas de las ciencias tratados desde ambas cosmovisiones: origen del mundo, animales y su significación, plantas y sus funciones, alimentación y salud.
- Actividades para los alumnos secuenciadas por áreas y por ciclos.

Se fueron detectando, tanto las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, como qué se debía estimular y se fueron creando los juegos y demás actividades pertinentes.

Actores involucrados

Equipo Directivo: Liliana Audiffred de Pino.
Conductores y orientadores: Ana María Bosio.
Orientación General: Marta Tomé.
Docentes de grado (año) y nivel inicial. Implementación.
Docentes idóneos de lengua toba. Implementación.
Consejo de Ancianos. Asesoramiento.
Alumnos como protagonistas de los aprendizajes en este marco.

Evaluación

Este proyecto ayudó al perfeccionamiento en la atención de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura del niño de etnia toba, con coexistencia de lenguas y cosmovisiones diferentes

y válidas ambas, inserto en un contexto urbano marcado por la marginalidad, desarraigo y extrema pobreza.

Permitió descubrir las ventajas del bilingüismo y la condición de privilegio de los niños bilingües.

Proporcionó herramientas para el trabajo pedagógico en este marco, mostrando sus ventajas y estimulando la creación de recursos didácticos.

Quedó un material didáctico específico muy valioso, de creación y recreación propio.

Permitió y ayudó al fortalecimiento institucional basado en:

- La planificación integrada y paralela.
- Compartir espacios, saberes y experiencias.
- El trabajo intercultural docente aborigen y no aborigen.

Lo fundamental es que la institución en su conjunto y los docentes, aprendieron a trabajar en pareja pedagógica docente aborigen y no aborigen, valorando sus ventajas y estimulando la adquisición de las dos lenguas y de los conocimientos desde las dos cosmovisiones, enriqueciéndose una y la otra.

Las dificultades que surgieron son: la falta de presupuesto para la edición del material elaborado, encontrar espacios disponibles para continuar el proyecto, ausencia de recursos para contar con un equipo interdisciplinario de capacitación, asesoramiento y orientación in situ, falta de decisión ministerial para el reconocimiento de la modalidad bilingüe.

Condiciones de Replicabilidad

Es posible que esta experiencia pueda desarrollarse en otras instituciones, siempre que se den características semejantes: etnia aborigen, personal docente indígena, vínculo entre culturas en un marco de confianza y respetos de ambas.

Sería un beneficio para las comunidades en que conviven diferentes culturas.

Para ello debe darse apertura de la escuela a la participación de las comunidades, recursos económicos y ayuda de profesionales.

Para mejorar su implementación se sugiere:

- Perfeccionamiento para sus integrantes.
- Eliminar la burocracia ministerial.
- Más recursos económicos destinados a proyectos similares.

Recopilación y reseña: *Cossetti Beatriz, Moure Manuel y Veltens Carina.*
Orientación: *Liliana Audiffred de Pino.*

SUBPROYECTO 4

Construyendo el proyecto curricular intercultural bilingüe

Descripción

Debido a que la institución cuenta en su mayoría con población aborigen, se sintió la necesidad de capacitar a los docentes para trabajar con estos niños, atendiendo a sus características culturales y lingüísticas diferentes, que no se encuentran contempladas dentro de las escuelas comunes, fortaleciendo así su identidad y enriqueciendo el desarrollo de los contenidos de los diseños curriculares oficiales.

La brecha que existe entre las dos culturas hace que el niño no continúe su escolaridad por sentirse frustrado ante los continuos fracasos.

La necesidad de esta experiencia surge también de observar, directivos y docentes, que los niños no alcanzaban los conocimientos requeridos por el currículum oficial en el tiempo que establece el sistema educativo; por lo tanto no podían pasar de un ciclo a otro, llegaban a los años superiores de la E.G.B. con extra edad y peligraba su continuidad; acrecentado por razones de trabajo, maternidad, concubinato, vergüenza ante sus pares.

La necesidad surge de la misma comunidad al detectar que sus hijos no lograban comprender los contenidos con la metodología que se aplica en las escuelas comunes.

Al observar que los niños no avanzaban en sus saberes con el mismo ritmo que un niño de escuelas comunes, el equipo directivo y los docentes tienen la iniciativa de capacitarse en esta especificidad.

Esta situación se repite en las otras escuelas aborígenes de la provincia, y en conjunto se emprende un proyecto de capacitación docente específico de E.I.B.

Seguidamente se relata cómo se trabajó para ese emprendimiento interinstitucional en esta escuela.

Se trabajó en reuniones plenarias donde se realizaba el perfeccionamiento docente.

Se destinó un tiempo para cada trabajo, en base a lecturas de bibliografía de E.I.B. y se reelaboraban las consignas.

Con la recreación de los trabajos, se marcaban las dificultades pedagógicas de los alumnos. Se orientaba al personal para salvarlas.

Se trabajaba y se sigue trabajando conjuntamente con el Consejo de Ancianos, proporcionando un espacio de intercambio para reflexionar acerca de las costumbres propias de la etnia.

Se conformaron grupos para trabajar los aspectos interculturales que se llevaban a los encuentros a modo de propuesta de esta escuela.

Posteriormente se recopilaba el material obtenido y se trabajaba en la escuela aportando ideas para acordar los criterios de la E.I.B.

A partir de las consignas comunes a las otras escuelas aborígenes, en esta escuela se investigó, rastreó contenidos y prácticas, en grupos y en plenarios, con docentes aborígenes y no aborígenes, para arribar a trabajos de síntesis.

Se trabajó desde el año 1997 a fin del año 1999.

Todas las elaboraciones institucionales forman parte del Proyecto Educativo Institucional y son las tramas sugeridas como propuestas, los ejes del Proyecto Curricular Intercultural Bilingüe desde el año 1999 en adelante.

En la actualidad, este trabajo es tenido en cuenta para la elaboración de los Proyectos Curriculares Áulicos Anuales y para los proyectos trabajados en forma paralela.

Para ello, se analizan las dificultades y/o necesidades e intereses de cada área y de cada sección, para luego abordarlas en las horas de trabajo en pareja pedagógica.

También se recurre a los idóneos para resolver otras cuestiones referidas a la vida de la institución y/o de las familias y/o del niño.

El objetivo fue propiciar un espacio de intercambio en forma conjunta con las otras escuelas aborígenes de la provincia y sus respectivos Consejo de Ancianos para la elaboración de la Currícula Intercultural Bilingüe provincial.

Actualmente, el objetivo es implementar la práctica docente a la luz de estas experiencias y actualizar cada día los conocimientos adquiridos en ellas para que redunde en beneficios de los alumnos y para propiciar aprendizajes más exitosos en los niños.

A continuación se mencionan a modo de ejemplo, algunos de los contenidos interculturales:

- Familia: aquellos que viven bajo el mismo techo, se encuentren unidos o no por lazos sanguíneos directos.
- Género de las palabras.
- Los artículos son diferentes según la posición del objeto.
- El sistema de numeración es en base 5.
- Medidas no convencionales que usan en sus artesanías, tejidos, viviendas.
- Figuras geométricas que intuitivamente usan en sus artesanías, tejidos.
- Costumbres.
- Modos de obtener el sustento (cazar, pescar, mariscar, recolectar).
- Alimentación en Chaco y en Rosario, cambios y consecuencias para la salud.
- La tierra como factor biótico porque es de lo que surge la vida.
- Origen del universo.
- Función que cumplen algunos animales (protectores de la naturaleza, anunciadores de desgracias-nacimientos-fenómenos naturales).

Todos estos saberes son tomados como previos, se los realimenta y de ellos se parte para alcanzar los contenidos que el currículum oficial solicita.

Actores involucrados

Equipo Directivo: Liliana Audiffred de Pino (Organización y conducción); Ana María Bosio.
Coordinación general: Antropóloga Elena Achilli.
Observación y registro: Gustavo Ricordi.

Docentes aborígenes y no aborígenes- Participantes.
Consejo de Ancianos - Orientadores.
Alumnos: protagonistas de la E.I.B.
Instituciones intervinientes: U.N.R.- Fac. Hum. y Artes - Esc. de Antropología. Ceacu.

Evaluación

Se comprendieron y aprehendieron códigos, tiempos, costumbres, modos de ver la realidad propios de la etnia toba.

En base a esto se adaptó y enriqueció la currícula oficial, se encauzó lo pedagógico y la metodología que se aplica para transformar la estimulación del proceso de enseñanza- aprendizaje más pertinente.

Los problemas que se debieron y se deben afrontar son: falta de presupuesto, tiempo, espacios y reconocimiento, cambio del personal.

Condiciones de Replicabilidad

Experiencias como estas pueden ser replicables en escuelas que deban atender la diversidad cultural, para que no entren en conflicto sino en un proceso de realimentación y enriquecimiento mutuo.

Reseña y recopilación: *Nora Cagnina, Liliana Ojeda, Jorgelina Sardi.*
Orientación: *Liliana Audiffred de Pino.*

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EDUCACIÓN DE ADULTOS EN COMUNIDADES ABORÍGENES

PROVINCIA:	***Santa Fe***
DEPARTAMENTO:	***General Obligado***
LOCALIDAD:	***Reconquista***
INSTITUCIÓN:	***Núcleos educativos: Nº 10005 y Nº 10009 dependientes del programa de alfabetización y educación básica de adultos***
AUTOR/ES:	***Amelia Rojas, América Aguilar y otros***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN:	***Mocoví y Toba***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL:	***69***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES:	***66***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL:	***5***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES:	***0***
TIPO DE GESTIÓN P/E:	***estatal provincial (Solares comunitarios)***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:	***rural***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL:	***castellano, mocoví y toba***

Presentación de la experiencia

Experiencia del Centro Nº 41

Principales actividades económicas: Agrícola-ganadera.

En la ciudad de Reconquista, distante a seis kilómetros de centro urbano, al margen de la ruta provincial 540, se encuentra una pequeña comunidad conformada en su mayoría por familias aborígenes perteneciente a la etnia mocoví , la denominada San Francisco de Mis, actualmente ha sido modificado su nombre por el de NAINIG, proveniente de la lengua mocovi, cuyo significado es: CEIBO.

En la actualidad se registran veinticuatro familias aborígenes, quienes conviven con criollos, con los cuales se relacionan frecuentemente a través de matrimonios de hecho.

La mayoría no tiene empleo estable, realizan changas y "cirujeo", tres personas se han asociado para explotar una huerta para consumo y comercialización.

Narración de la experiencia

A fines de 1996, el censo poblacional en el asentamiento San Francisco de Asís da un noventa y cinco por ciento de analfabetos absolutos y operativos. Viendo la necesidad que presentaba esta comunidad, se traslada el Centros de Educación de Adultos dependiente del PÁEBA, que con el número 41, funcionaba en Barrio Nuevo de esta localidad, hacia esta comunidad de aborígenes.

A principio de 1997 comienzan las clases con una matrícula muy interesante; los alumnos presentan las siguientes características: son muy silenciosos y temerosos. Se hace dificultosa la tarea del docente, la falta de comunicación, el escaso vocabulario influye en todos los aspectos, también los escasos recursos didácticos, y el mal uso de los útiles escolares.

Teniendo en cuenta su realidad y sus saberes previos se organizan los temas para desarrollar los contenidos de los ejes ordenadores: matemática, lengua, ciencias naturales y sociales. Respecto de la expresión escrita se logra, aunque con mucha dificultad, por medio del relato de recetas de cocina a base de pescado, animales y frutas silvestres y otras con harina de trigo y maíz. Otros relatos frecuentes son consejos para la salud con recetas de yuyos y los estados de la luna. En matemática les cuesta la numeración mayor de mil y la utilización de la moneda actual. En Ciencias sociales se interesan por sus derechos y los trabajos en cartografía. En el área de ciencias naturales son muy ricos en conocimientos.

Otra actividad que se desarrolla en esta experiencia es la capacitación laboral a cargo de un docente especializado en la recuperación de ropa usada.

El objetivo de esta experiencia es que reciban educación básica con iguales oportunidades basándose en forma paralela con los tres ejes fundamentales del PAEBA:

Rescate Cultural, Trabajo y Desarrollo Comunitario

En el eje Rescate Cultural se trabaja sobre sus orígenes, creencias, leyendas, formas de organización social y artesanías. En Desarrollo comunitario se ven las necesidades de la comunidad y las formas de ir consiguiendo sus soluciones, fundamentalmente recurriendo a la solidaridad y a la organización comunitaria. El eje Trabajo tiende a conservar la dignidad del ser humano, considerando que el esfuerzo valoriza la autoestima y crea condiciones para liberarse.

Algunas de las actividades son:

- Organizar un pequeño diccionario con palabras del Mocovi y sus respectivas traducciones.
- Invitación a los mayores a conversar en su lengua nativa.
- Continuas conversaciones sobre la valoración del trabajo y de la lengua de sus antepasados.
- Incentivación constante sobre el rescate total de su lengua y lograr la práctica de la misma en jóvenes y niños.

Actores involucrados

Alumnos Mocovíes.
Alumnos criollos.
Educador de Adultos.
Capacitador laboral.
Consejo de la Comunidad aborigen Nainig.
Instituciones intermedias.
Instituciones públicas.

Conclusión

Este tipo de comunidades especialmente necesita participar del proceso educativo a través de acciones que los haga reflexionar. Aquí el docente se siente reconfortado por contribuir, apoyándolos y guiándolos.

Consolidar la educación intercultural bilingüe es uno de los objetivos claves de este proyecto; considerándose la necesidad de contar en un tiempo breve con el aporte de un maestro bilingüe de la etnia mocoví.

Experiencia del Centro Nº 72

Narración de la experiencia

El Centro de Adultos surge de la necesidad de alfabetizar a los padres aborígenes quienes manifestaban, que por ser analfabetos no podían ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Estos niños presentaban notables dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cada visita domiciliaria que se realizaba, a dichos padres, solicitaban "una escuela para ellos". En 1996 se hace realidad la creación de dicho Centro.

Objetivos

Los objetivos básicos en el momento de la Fundación del Centro eran:

- Brindar igualdad de oportunidades a la población aborigen y a todos aquellos que demandan la necesidad de alfabetizarse sistemáticamente o completar estudios primarios.
- Trabajar u orientar algunas actividades hacia el Rescate Cultural o la Organización Comunitaria.

Actualmente los objetivos son los mismos pero con una visión más amplia y la necesidad de dar respuesta a una antigua demanda de las comunidades aborígenes: contar con una persona idónea en la enseñanza de su lengua.

En este momento al Centro Educativo asisten más adolescentes que adultos, de hecho que los intereses son diferentes, concurren asiduamente, pero en cuanto a las dificultades de aprendizajes no varían mucho en sus procesos, sea en lectura, en resolución de problemas u otra situación

donde se deban exigir y poner en acción sus aptitudes o capacidades intelectuales.

Poseen una característica muy particular, cuando no logran comprender o razonar frente a una situación, prefieren optar "por hacer otra cosa", por lo menos "momentáneamente". En varias ocasiones ante esta problemática han expresado:

> *"Señorita dame otra cosa, esto no me sale, hago después, ya me cansé". Esta situación no es generalizada, pero se la vive a menudo. Creo que se debe a su propia forma de ser. De todos modos existen notables avances en el proceso de enseñanza aprendizaje en varios de ellos."*

Algunos egresados del Centro han podido continuar sus estudios en E. E. M. P. A. S. y en octavo año. Si bien no se ha hecho un seguimiento, por informes extraoficiales se conoce que continúan con las dificultades lógicos pero persisten.

Son tres ejes fundamentales que se trabajan:

- Trabajo.
- Desarrollo Comunitario.
- Rescate.

Dentro del primer eje se desarrollan los contenidos pedagógicos seleccionados según las características propias de los grupos indígenas, pero sin obviar lo básico o esencial de toda currícula. Dado su proceso lento en la comprensión de los temas es necesario no limitarlos en un tiempo y espacio de trabajo, respetando de este modo sus tiempos y formas.

Como dentro de cada nivel, nos encontramos con "subniveles" se preparan, de un mismo tema diferentes actividades; de esta manera todos van trabajando según sus propios niveles" hasta que logren "nivelarse" con el grupo.

En cuanto al Rescate Cultural se han realizado encuentros donde cada uno expresaba que costumbres les gustaría rescatar para darle continuidad.

Se trató de hacerles revivir un poco su música y sus bailes tradicionales, pero esto no cobró mucha importancia por parte de ellos.

En el desarrollo comunitario, ejecuta un proyecto de trabajo, muy importante el Capacitador Laboral apoyado constantemente por el Educador. En todos los Centros el Capacitador asiste una vez por semana y en cada uno de ellos realiza diferentes tareas junto a los alumnos o personas de la comunidad, sea carpintería donde construyen sus propios elementos hogareños como ser: mesitas, mesas de luz, botiquines, cajas de herramientas o de pesca etc.

Actividades desarrolladas con relación a la E. I. B.

- Se organizaron encuentros recreativos-educativos entre centros con alumnos de población aborigen (dentro de la zona).
- Se llevó a cabo un proyecto de Rescate Cultural, también en conjunto, en el que el objetivo era realizar artesanías y venderlas en un lugar ya determinado.

Se incentiva en los *alumnos* el interés por aprender e incorporar vocablos de su lengua Toba o Mocoví.

Evaluación de la experiencia

Lo que se puede valorar dentro del desarrollo de la experiencia:

- El potencial de aptitudes que poseen estos alumnos, digno de ser explorado y explotado dentro de "sus tiempos".
- Mediante un trabajo concientizado y con mucho esfuerzo llegan a la meta y algunos dan continuidad a sus estudios.
- La solidaridad puesta de manifiesto tanto en las tareas pedagógicas como en la vivencia cotidiana dentro del aula.
- El rescate de la valoración que cada uno hace de si mismo, eso los impulsa a seguir creciendo como personas y como comunidad.
- Es notable la necesidad que tienen de relacionar algunas actividades del Centro educativo con las comunitarias.
- La posibilidad de contener a madres en edad precoz que las lleva a desertar de la escuela diurna, finalizando en el Centro educativo el 7mo. Año.
- En el proceso de sus trabajos diarios, en sus conversaciones o actitudes muestran logros inesperados, méritos que los conduce a un crecimiento personal.

Algunas dificultades que se debieron enfrentar

- No contar con edificio propio ni con recursos económicos para el buen funcionamiento del Centro.
- La disparidad de edades dentro del grupo (adolescentes y adultos de hasta 60 años).
- El ritmo de trabajo, lento, al que el docente no está habituado pero pronto deja de ser una dificultad.
- Se espera continuar con esta experiencia, sobre todo considerando que los alumnos son los merecedores de ella.
- Con la experiencia ya vivida optimizar los resultados.
- Posibilitar por muchos años el crecimiento, no solo en el aspecto pedagógico, sino también en los valores, Derechos y Obligaciones como seres humanos.
- Prepararlos para que mejoren, con su propio esfuerzo, su calidad de vida y lleguen a ser actores de un protagonismo más digno en la vida social.

Actores involucrados

Entidades
Docentes
Alumnos
Comunidad
Funcionarios Públicos

Experiencia del Centro Nº 179

La comunidad tiene un nivel socio-económico bajo por no contar con fuentes de trabajo. La mayoría son changarines dedicados a la recolección de algodón, desmonte y algún plan de trabajo. También hacen artesanías en barro, bolsos y sombreros que las mujeres se encargan de vender. Reciben asesoramiento de la Asociación Amigos del Aborigen e INCUPO.

Grupo étnico y lengua de los alumnos involucrados en la experiencia

En el año 1988 llegó un grupo de aborígenes a esta localidad. Todos son de etnia Mocoví y muy celosos de su lengua, la que les gustaría conservar.

Recién en el año 1994, llegó la noticia de que le darían para hacer un plan de viviendas, lo que les permitiría vivir en condiciones más dignas.

Los jóvenes se insertaron al resto de la comunidad con los que participan en torneos de fútbol y excursiones.

Los chicos en edad escolar asisten a la Escuela Primaria N° 6.116 Jornada Completa, aunque los padres en reiteradas oportunidades solicitaron una escuela para ellos dado que en épocas en la que los mismos carecen de trabajo no tienen ropa y calzado adecuado para asistir a la misma y ellos se automarginan.

Algunos adolescentes están cursando el Polimodal, son hijos de alumnos del Centro.

Narración de la experiencia

La realidad de una comunidad aborigen es muy especial, varios son los aspectos que deben tenerse en cuenta para concretar un buen contacto y una buena relación.

Es prioritario el diálogo y la sinceridad, prestar mucha atención a sus necesidades e inquietudes.

El docente es considerado un apoyo dentro de la comunidad.

Esta experiencia educativa surge luego de varias visitas y entrevistas entre el docente y las autoridades del barrio cuyo objetivo principal era aprender a leer y escribir.

Debido a su escaso vocabulario y poca expresión oral se hace difícil la tarea del docente de saber si los aprendizajes fueron fructíferos.

Es un poco más visible en la expresión escrita donde se puede notar la comprensión de los contenidos, aunque muchas veces su escritura no es correcta.

En el barrio un 95% de la población es entre analfabeto absoluto y operativo.

Se han dado casos de personas analfabetos los que asisten al centro y hoy leen correctamente en los cuatro tipos de letra.

Se comenzó dándole el abecedario, partiendo del mismo, armar su nombre completo hasta llegar a leer y escribir todo lo que es de su interés.

Luego se trabajó sobre rescate cultural donde han hecho aportes valiosos con conocimientos en curas con yuyos y muchas creencias con lo que se logra un diálogo más fluido.

Le cuesta ubicarse en el tiempo lo que hace lento el desarrollo de las ciencias sociales, no así ciencias naturales por la cercanía de ellos con la naturaleza.

Actividades que se llevan a cabo en relación con el E.I.B.

En cuanto a dichas actividades, la docente escribe las palabras que ellos pronuncian. Lo que para nosotros es una palabra, para ellos son varias. Ejemplo "veteget" quiere decir: dame un mate.

Seria imprescindible un maestro bilingüe para que desarrollen y conserven su lenguaje, pensando especialmente en las nuevas generaciones, teniendo en cuenta que en el contacto con el resto de la población no lo hablan; de esta forma se intentaría evitar que desaparezca la práctica de la lengua.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CONSEJO DE ANCIANOS

PROVINCIA:	***Santa Fe***
LOCALIDAD:	***Rosario***
INSTITUCIÓN:	***Escuela Bilingüe N° 1344 Barrios Industrial y Los Pumitas***
AUTOR/ES:	***Consejo de Ancianos, Esc. De Antropología CeaCu - Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN:	***tobas, mocovíes y wichís***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL:	***323***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES:	***319***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL:	***17***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES:	***3***
TIPO DE GESTIÓN P/E:	***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:	***urbano***
LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL:	***toba y castellano***

Contexto en que se ubica la experiencia y datos generales de la institución

Las clases de lengua y artesanía Qom son dictadas por maestros aborígenes idóneos seleccionados por el Consejo de Ancianos de la Escuela (representantes aborígenes de la comunidad) lo cual constituye, junto con las escuelas Nº 1333 de Rosario y Nº 1338 de Recreo (Mocoví), una experiencia única en nuestro país.

En la actualidad concurren 330 niños de los cuales el 95% es aborigen.

La actividad escolar se ve afectada por la alternancia en la asistencia diaria debido al movimiento poblacional y al trabajo infantil.

Las familias que envían sus hijos a esta escuela residen en dos asentamientos irregulares; de origen mayoritariamente toba y minorías mocoví y wichí; procedentes de distintas zonas del Chaco.

Todas están marcadas por el desarraigo, la marginalidad y la extrema pobreza.

Origen e historia de la conformación del Consejo de Ancianos

Organismo de consulta y transmisión de la cultura aborigen a través de la participación de los miembros de la etnia.

Grupo de representantes de la etnia que "aconseja", asesora y trabaja junto al equipo directivo y docente dando la visión aborigen en la construcción de una escuela intercultural bilingüe, en un marco de respeto y en un plano de equidad.

La finalidad esencial es fortalecer la identidad del niño indígena, que los habilita y posibilita el logro de nuevos, mejores y más complejos conocimientos.

Narración de la experiencia

Esta experiencia se origina en una fuerte demanda de los integrantes de la comunidad:

- una escuela que sea respetuosa de la identidad cultural: sus tiempos, idioma, idiosincrasia, música, artesanías y demás manifestaciones artísticas, costumbres e historia;
- una escuela que sea el espacio para transmitir y transferir esta riqueza cultural, mantener vivas y permanentes su ciencia y su historia, desarrollar su lengua, danzas, leyendas y canciones.

Estas demandas fueron puestas de manifiesto en Asambleas Comunitarias, en entrevistas, visitas domiciliarias y recorridas por la misma comunidad desde la creación de la escuela.

En marzo de 1994, se otorgan cargos para lengua y artesanía toba.

No existían en esta comunidad, quien tuviera título docente, ni nivel medio terminado que hablara y escribiera la lengua qom.

Mal podían las autoridades escolares disponer de los elegidos: ¿cómo podría discernir quién hablaba mejor la lengua qom?, ¿cuál era el más apto para trasmitirlo a los niños?, ¿quién modelaba con más sapiencia la arcilla? y ¿cuál lo hacía más hábilmente?

Sólo los mismos integrantes de la comunidad podían determinarlo.

El equipo directivo emprende la iniciativa de convocar a Asamblea Comunitaria y conformar un grupo con aquellos miembros que tuvieran ascendiente y trabajaran conjuntamente en la elección de quienes se desempeñarían en estos cargos

Lo que en un primer momento fue intuitivo y por un motivo específico, dio a luz lo que actualmente está instituido en la escuela: el consejo de ancianos.

Se fue conformando este grupo de integrantes de la etnia, autoconvocado, de participación espontánea y voluntaria, que se autodefine como "*organismo de consulta* y transmisión de la cultura" (O.M.)

> *"Nosotros sabemos lo que nos transmitieron nuestros padres y abuelos, nuestros antepasados: lengua, costumbres, cómo vivieron los más antiguos. Ahora, nosotros tenemos que transmitirlos a nuestros chicos... El consejo tiene que ver si está bien, para enriquecer los aprendizajes en cuanto a nuestra cultura, especialmente a los que nacen acá (Rosario), hay cosas que no conocen..." (A.S.)*

No se tenía instrucción específica para trabajar con la comunidad, pero resultaba difícil estar en esta escuela sin ello.

Se fue comprendiendo, junto a ellos, que la comunidad tiene su propia organización y lleva a que ejerza su derecho de presencia y participación en la vida escolar.

Para ellos, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. Se fortalecen mutuamente. La comunidad representa la unidad primaria y fundamental. La educación debe fundamentarse en el modo de vida de ella y enriquecerla de acuerdo a sus exigencias, aspiraciones y necesidades.

Ancestralmente, ha habido una educación comunitaria, los ancianos han enseñado de generación en generación a convivir con la naturaleza. A través de la interrelación con ella, han ido desarrollando el pensamiento del pueblo indígena, perfeccionando su ciencias y construyendo su historia.

Tienen modos de educar válidos y muy valiosos.

Los "modos" y los contenidos "qué" enseñar deben venir de la cultura de origen y de la cultura a la que han de acercarse, sin que ello signifique pérdida ni desmedro de ninguna.

Es necesario el conocimiento de las manifestaciones de la cultura indígena, reconociendo su valor.

Este conocimiento sólo la escuela puede poseerlo, mantenerlo y desarrollarlo con la presencia del Consejo de Ancianos y los Maestros de las áreas culturales partícipes de la vida institucional y con la elaboración de los currículos interculturales.

Valiéndose de ellos, se fue orientando la E.I.B.

Sólo fortaleciendo las propias raíces, la propia identidad, enriqueciendo su lengua, valiéndose de sus modos de organizar el pensamiento, respetando su tiempos, es que el niño está más capacitado para resolver nuevos aprendizajes.

> *"El éxito es que hay niños en la escuela, antes había rechazos de las familias y entonces no había aprendizajes. Hubo una lucha para que se entienda lo importante que es una escuela aborigen, el entendimiento de las distintas culturas."*
>
> *"Aceptar que este niño es indígena, que tiene resistencias porque no entiende. El maestro tiene que dar su programa, nosotros sumamos esfuerzos para que estos niños aprendan, es un esfuerzo de maestros y de nosotros, y eso es muy valioso."*

Una breve reseña histórica

(PONENCIA DE AUTORÍA DEL C. DE A. EXPUESTA EN LAS JORNADAS DE ETNOLINGÜÍSTICA- U. N. R .-ROSARIO- 2001)

Primeramente, en mayo de 1994, desde la escuela se hizo una invitación para conformar un jurado con el objetivo de seleccionar maestro de idioma. Al no haber institutos o centros de formación docente aborigen, se vio la necesidad de tener presencia. Un grupo de hermanos miembros de la comunidad toba se reunieron y pusieron los requisitos fundamentales para estar frente a los alumnos: primero tener buena conducta, que sepa el idioma y explicar a los chicos, tener primaria completa porque en ese momento no había hermanos de la comunidad con secundaria

completa. Para la aprobación de los maestros elegidos el jurado trabajó sesenta días.

Se realizó la difusión e inscripción de aspirantes.

El jurado los sometió a exámenes orales y escritos con evaluación conceptual.

Realizaron entrevistas personales.

Se asignó un tiempo de observación de clases y trabajo de relación con los docentes, que culminó en el dictado de una clase en presencia de algún miembro del jurado.

Se armó un escalafón.

Todo este trabajo se hizo coordinadamente y de conjunto con el equipo directivo.

El 6 de julio de 1994 se transformó en Consejo de Ancianos aborigen y se amplió con gente joven: que serán los que lleven la voz de su pueblo en el futuro (M.G.)

Se incorporan: integrantes reconocidos por la misma comunidad (por su antigüedad en la ciudad, su pertenencia, su residencia en ésta comunidad, por su sapiencia, etc.)

El número de participantes es fluctuante.

Se trabajaron los contenidos de sociales, lengua materna y artesanía (integrado a los maestros de grado) para rescatar qué pasó con nuestra etnia en el proceso de construcción de la historia nacional. En social se pide la colaboración de la antropóloga Elena Achilli, para hacer la historia real de los aborígenes, se hace una recopilación de historias de vida contada por los mismos padres y se logra la edición del libro "La Vida social de los Tobas", editado por el gremio docente AMSAFE.

Desde 1997 se empieza a trabajar junto con otros Consejos, de las Escuelas Nº 1333 de la comunidad toba de Roullión (Rosario) y Nº1338 de Recreo -Santa Fe (mocoví), para la Modalidad Aborigen.

Junto a los directores, se solicita la capacitación docente y se elabora un plan con el Instituto Superior del Magisterio Nº 14 (Rosario) el cual se inicia en Julio de ese mismo año con el área Lengua. Luego, en el año siguiente se amplía a miembros de la comunidad esa capacitación. Se trabajan las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y educación artística. Este plan de capacitación finaliza en el primer semestre del año 2002 y se otorgan certificaciones reconocidas por la Secretaría de Cultura de la provincia a los cursantes.

Durante el año 1998 se realizaron grandes reuniones donde se trató la modalidad aborigen de la provincia de Santa Fe. En un primer momento el Ministerio de Educación , desde la Regional VI (Rosario), nos cede un espacio para dichas reuniones. Allí participaron las escuelas Nº 1333, 1344 y 1338, miembros y autoridades provinciales de la Unión del Personal Civil de la Nación (U. P. C. N.) para cerciorarse sobre el convenio de la O. I. T. Nº 169, miembros del Instituto de Asuntos Indígenas y del Plan Social de la Nación, supervisores, directores, maestros de grado, maestros de lengua materna y maestros de artesanía indígenas de las escuelas mencionadas.

región

SUR

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

RESCATE DE JUEGOS ABORÍGENES PROYECTO FOFO CAHUEL

PROVINCIA: ***Chubut***

DEPARTAMENTO: ***Cushamen***

LOCALIDAD: ***Cushamen***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 69 "Miguel Ñancuche Nahuelquir" (origen de la experiencia, que se aplicó en las escuelas: Nº 38, 59, 67 y 60)***

AUTOR/ES: ***Jorge Forti, Horacio Quinteros, Mauricio Bereau, Daniel Ardalla***

ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***descendientes directos de mapuches, tehuelches, criollos.***

CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL ESCUELAS PARTICIPANTES: ***460***

CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES: ***430***

TIPO DE GESTIÓN P/E: ***estatal provincial***

LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***rural***

LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: ***castellano ruralizado y mapuzungun***

Narración de la experiencia

Las escuelas que comenzaron con la gestación de este proyecto, que lleva ya seis años de trabajo, se ubican en la meseta chubutense al noreste de la conocida como COLONIA CUSHAMEN cedida al CACIQUE ÑANCUCHE NAHUELQUIR.

Tradicionalmente y en la actualidad los pobladores sobreviven de la ganadería caprina, en terrenos cada vez mas erosionados, con un avance creciente de la desertificación, acrecentado aún mas por fenómenos de desertización, marcados por el sobrepastoreo; la falta de tecnología es lo que hace cada vez más difíciles la realización de actividades productivas de subsistencia. Aunque en un esfuerzo conjunto la escuela, la comunidad y el INTA se encuentran abocados a proyectos tendientes en un plazo prudencial, a revertir el fenómeno.

El proyecto que se inicia en el año 1997 surge como necesidad de dar respuestas a muchas de las conductas puestas de manifiesto por los niños. En principio el objetivo primordial fue rescatar a partir de la recreación, ayudados por la memoria colectiva, las actividades lúdicas que realizaban los ancestros de los alumnos y de la comunidad toda, buscando fortalecer la autoestima de los más jóvenes a partir de la recreación y el juego.

Los objetivos que movilizaron la experiencia, continúan intactos, la autoestima, la revalorización, el rescate, el espacio, el compromiso, la identidad, la diversidad, y son estas las premisas que los responsables intentamos transmitir desde el lugar, la situación y el momento en que nos encontramos.

El rescate de los juegos en las diversas ediciones que se vienen realizando, han sido el puntapié inicial que ha generado un sinnúmero de acciones que comienzan a poner en la mesa de discusión la presencia de la EIB en nuestro contexto. Las experiencias y los intentos en cada una de las instituciones son aisladas, claro reflejo de la EIB en la Argentina. Se implementan talleres de enseñanza de la lengua, artesanías, pero con el tiempo al no contar con asesoramiento, acompañamiento, sistematicidad, acaban por perderse.

En principio el proyecto nucleó a algunos de los docentes, un grupo de niños y pocas escuelas; con el paso del tiempo poco a poco fueron sumándose personas de la comunidad, colegas, instituciones, autoridades jurisdiccionales, en el ámbito local, intermedio y central. El propio sistema educativo comenzó a hacerse presente y prestar atención a estos emergentes que comenzaban a instalarse, hasta llegar a ganar espacios que hasta ese momento era imposible imaginarse.

Lo que se expone en el punto anterior permite inferir lo productivo y significativo de lo que fue arrojando esta experiencia a lo largo de 6 años, y sobre todo el hecho de que se haya mantenido en el tiempo, a pesar del escaso acompañamiento en los primeros pasos.

En estos seis años, además de generar el objetivo principal, reunidos en las palabras en párrafos anteriores, que significó desde el área de educación física la implementación de propuestas propias del contexto étnico y geográfico, impulsó una corriente de aprendizajes para todos los que nos involucramos en esta simple pero significativa gesta, a su vez profunda y con mucho respeto.

En lugar de dar prioridad a las actividades escolares y desde el diseño curricular del área de educación física a los deportes de otros orígenes étnicos (volley, básquetbol, handbol) se nos abrió la puerta a otros escenarios primitivos de gran valoración cultural, ética y espiritual. Fuimos conociendo juegos, ritos, costumbres, mitos y encontrándonos con una energía que rápidamente fue abriéndose y atrayendo a la comunidad, a las escuelas, a los niños y que luego de cada encuentro crecía.

Es interesante a esta altura del relato hacer fuerte hincapié en la actividad que cumple el broche de oro de las ediciones, la cual tiene un fundamento fuertemente espiritual y ancestral. Los antiguos miembros de la comunidad tehuelche-mapuche acostumbraban realizar sus trajinares de la costa a la cordillera, hecho que fundamenta su característica de tribu nómade al transitar en ese camino por diversos asentamientos; deseaban a su paso buenaventura, buenas cosechas, paz...

Fue nuestro profundo deseo recrear esta acción y como este es un proyecto fuertemente educativo, decidimos realizar 2l "correcaminata", marcha aeróbica con modalidad de postas cuyos participantes (en este caso) son docentes de las escuelas del área Cushamen y miembros de la comunidad, la cual debería unir a su paso la mayor cantidad de escuelas, buscando de esta manera transmitir la esencia de los objetivos propuestos, sumando aun más fuerzas y personas para las ediciones siguientes.

La primera edición de la"correcaminata" unió la escuela Nº 59, con la sede administrativa regional uniendo una distancia de 130 Km; en la segunda edición realizada en la escuela Nº 8 el objetivo fue unir la cordillera con el mar, empresa que resultaba casi imposible ya que habría que recorrer nada más y nada menos que 800 km, pero era fundamental que sumáramos en esta edición a autoridades ministeriales, políticas, de ONG y en ese gran esfuerzo que logró aún mayor trascendencia logramos ese propósito. Para la tercera edición pensamos en traspasar fronteras, unir países que comparten las raíces mapuches; para ello decidimos cruzar la cordillera y unir ARGENTINA Y CHILE en un abrazo de hermandad y vínculos culturales, por lo que nos dirigimos a Palena uniendo 450 km.

El año anterior próximo pasado se dirigieron los pasos de la "correcaminata" hacia la localidad de JUNIN DE LOS ANDES en la provincia del NEUQUEN, recorriendo 500 km.

El participante que va cumpliendo la posta lleva en su mano un elemento con que se disputa uno de los juegos más tradicionales, el PALINKANTUM o también llamado "juego de la chueca" por los españoles, ya que en uno de sus extremos presenta una curvatura. Ese es el testimonio que se entrega a los pueblos, comunidades y autoridades, buscando concretar ese objetivo de sumar, sumar y sumar.

En este mismo orden en cada una de las escuelas del área que ha sido sede de los juegos se ha construido un "monolito en el que reza una frase de homenaje a las culturas tehuelches y mapuches y ayuda a que cada miembro que se incorpore, sienta la necesidad de preguntarse de que trata todo eso."

En definitiva, señalamos a continuación, cuales son los juegos que hemos logrado rescatar en la actualidad y que son jugados por los niños con mucho entusiasmo y destreza:

Sacarle la cola al zorro

Es una especie de atletismo con vallas. Un niño lleva la cola de zorro colgada de su cintura. No debe dejarse atrapar. Los demás, a una distancia de 20 metros, esperan la orden de partida. Se realiza un circuito con obstáculos naturales a vencer: cuevas hechas con ramas para pasar reptando, zona en la que haya que saltar troncos, agua, etc. Gana el zorro si logra recorrer una distancia establecida previamente, ganan los "cazadores" si logran quitarle la cola antes que aquello ocurra. Participan entre 20 y 30 niños.

Significado: la premisa religiosa de los pueblos amerindios dice: "NO SOMOS DUEÑOS DE LA NATURALEZA SINO PARTE DE ELLA". Los mapuches desarrollaron una cultura panteísta a partir de los fenómenos naturales (puesta del sol, tormenta), los elementos (agua fuego, piedra) y los animales y plantas, son vistos como aspectos significativos de un sistema de interrelaciones. El zorro es un cazador en acecho y emboscada, a diferencia del puma quien caza por ataque directo de carrera, salto y potencia. En este contexto se explican fácilmente los estereotipos del zorro como encarnación de astucia y el puma como encarnación de fuerza física. Según la concepción

mapuche en la confrontación entre fuerza y astucia prevalece ésta última. Volviendo al juego descrito a pesar de que el niño "zorro" sea elegido por sus características ventajosas, no siempre resulta vencedor, los mapuches también creen que la astucia del zorro puede llevarlo a subestimar las condiciones de su rival, colocándolo en una situación de omnipotencia.

Yayaseis

Juegan seis personas agrupadas en tres parejas. Cada pareja corre transportando un tronco a distancia tal que se requiera desplegar gran resistencia de acuerdo a las edades y las distancias a recorrer.

Significado: Los ganadores son premiados porque se los considera merecedores de hacer gala de su poderío físico. La fuerza y la resistencia física son aspectos muy valorados, ya que representan la posibilidad de subsistencia propia y de la tribu. No es casual la elección del numero seis y de los pares. El número par es vital en la concepción mapuche. Se relaciona con la visión cósmica del equilibrio entre los contrarios, complementariedad entre equivalentes.

Pillmantun

Dos equipos de 8 a 10 jugadores, identificados con una vincha de color. Los jugadores de cada equipo, dentro de un círculo marcado en el suelo, se hacen pases entre ellos con una pelota similar a la de handbol. Con ella tratan de tocar a un jugador del equipo contrario por debajo de la pierna, el cual va siendo eliminado. Se obtiene la posición de la pelota cuando los jugadores del equipo contrario hacen sus pases. En ningún caso la pelota puede salir del círculo.

Significado: se valora en este juego su gran dinamismo, a la vez que la capacidad de adaptación a las circunstancias que permanentemente modifican el campo de acción. Para ello es necesario agudizar y desarrollar reflejos y la velocidad. Se lo considera como la puesta en práctica del instinto de cacería del hombre.

Palin

Llamado "uño", "palincantun" o "juego de la chueca": consiste en una confrontación entre dos equipos de 10 o más jugadores cada uno, siempre que el número sea par. Se juega en una cancha rectangular de 100 metros x 60 metros aproximadamente pero sin arcos. La línea de fondo de cada equipo es la meta que el contrario deberá alcanzar haciendo pases entre si, de una pelota de cuero que antiguamente era de una madera muy dura similar a la de béisbol; como detallábamos anteriormente, el elemento utilizado para trasportar la pelota es el uño, similar al palo de hockey. Tantas veces se alcanza la meta final, tantos goles a favor; si el equipo que marca está perdiendo el tanto que se marca es restado al contrincante.

Todo este procedimiento se lleva a cabo en medio de un griterío que evoca manifestaciones de prácticas culturales, ceremonias y rituales: cabe destacar que en ese juego se necesita la autorización de los loncos "cabecillas" para dar inicio.

Lo notable en este juego es que el que se lleva lo apostado o jugado es el equipo que pierde. La concepción mapuche de la fuerza o energía implica que el que la posee, como ganador, tiene en su posesión suficiente premio. Además gracias al perdedor es consciente de ese vigor que le fue dado por los dioses y premiarlo es reconocerlo y agradecer.

Consideraciones finales

Es el objetivo de este proyecto continuar trabajando a fin de que en algún tiempo los juegos que en la actualidad son muchos y variados, puedan ser practicados por los niños diariamente, y a partir de ello comiencen a vivenciar y a activar su identidad cultural, para que entre todos seamos lo que somos, en la identidad se agota la pertenencia, ser como nosotros. Y claro esta que sólo saber de donde venimos ayudará a saber hacia adonde vamos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO MAPUCHE

PROVINCIA:	***Neuquén***
DEPARTAMENTO:	***Confluencia***
LOCALIDAD:	***Ciudad Capital***
INSTITUCIÓN:	***Centro Educativo "Norgvbamtuleayiñ" - Newen Mapu Coordinación de Organizaciones Mapuche***
AUTOR/ES:	***María Piciñan, Noemí Sanchez, Rosa Nahuel, Kajfvrayen Kalfinahuel, Mijaray Paillalef, Relmu Ñanku***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN:	***Mapuche***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL:	***38***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES:	***38***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL:	***6***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES:	***6***
TIPO DE GESTIÓN P/E:	***Asociación Civil sin fines de lucro***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:	***urbano***
LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL:	***mapuzungun, castellano***

Narración de la experiencia

La Educación Mapuche se basa en el NOR MOGEN, que es el ordenamiento del IXOFIJ MOGEN, la diversidad biológica. El mapuche ve la vida como una totalidad, donde todo está interrelacionado. Porque cada una de las fuerzas de la naturaleza cumplen un rol, donde el Ce (el ser humano) es el responsable de mantener el equilibrio y la armonía del WAJ MAPU (territorio).

Es por eso que desde la concepción de la persona, la familia y la comunidad comienzan el proceso de educación que continuará aún después de la muerte.

Hoy hablamos de recuperar nuestro ordenamiento de vida, NORGVBAMTULEAYIÑ. Para darle a nuestra educación una continuidad que ha permanecido en la sabiduría del Pueblo Mapuche. En base a la organización comunitaria donde existen relaciones sociales y relaciones naturales que se mantienen en equilibrio y donde la familia es el núcleo básico.

Los módulos que componen el contenido educativo de nuestro Centro reflejan este proceso, que sistematizado, será el recurso pedagógico que aportaremos a la educación intercultural que pretendemos se aplique desde la educación formal.

Hoy una gran parte de nuestro Pueblo está radicado en las ciudades. Los elementos sustanciales que nos identifican como Pueblo se encuentran en la vida comunitaria y en la vida familiar. Pero, al estar insertos en un sistema de vida urbana, esos lazos esenciales corren riesgo de perderse; por eso es urgente retomar nuestra propia forma de educación, en medio de esta ciudad, para no perder nuestra identidad.

Pero esto no puede quedar en un proceso interno, ya que nuestros hijos concurren a la escuela estatal como corresponde a todo ciudadano de este país. Es en esa escuela que pretendemos que nuestros contenidos pedagógicos y metodológicos sean reconocidos como aporte útil para el desarrollo de ambas culturas; en una nueva sociedad que se asume pluricultural y pluriétnica.

Objetivos

- Desarrollar una educación donde se forme y fortalezca la identidad del niño.
- Recuperar la memoria histórica cultural del pueblo mapuche.
- Formar un sujeto intercultural dispuesto a producir transformaciones que le permitan un desarrollo social, cultural, político y económico en el medio donde vive.
- Proporcionar una formación basada en los principios de le educación intercultural que prepare al alumno a partir del fortalecimiento de su propia identidad cultural, y que este sea capaz de crear un espacio de relación con la sociedad.

Para poder ejercer la educación intercultural necesitamos fortalecer nuestra propia educación, para luego entablar una nueva relación con la otra sociedad.

Eso se hizo posible por medio del trabajo con el gremio ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), que se ha comprometido a acompañar la propuesta entendiendo la interculturalidad como un derecho de todos, creando conjuntamente espacios de discusión y difusión del proyecto.

Encuentros con maestros rurales que trabajan en escuelas de comunidades mapuche y criollas:

- 1º Naunauco (1994) - 2º Chos Malal (1997) - 3º Aguada Florencio (2000)

Cursos de capacitacion con maestros urbanos de diferentes localidades:

- 1º Neuquén Capital (1997) - 2º Cutral Co (1998) - 3º Zapala (1999) - 4º Centenario (2000) - 5º San Martín de los Andes (2000) - 6º Junin de los Andes (2001) - 7º Villa La Angostura (2001).

Charlas-debate en escuelas primarias, secundarias, en terciarios y universidades:

Ponencias sobre interculturalidad en:

- "Foro sobre políticas educativas" U.N. Comahue Neuquén. (2000).
- "Políticas rectoras para una educación ambiental" Administración de Parques Nacionales. Bs.As. (2001)

Capacitación de responsables del proyecto

Encuentros con otros pueblos originarios e intercambio de experiencias:

- Panamá (1999) 2do. encuentro regional de mujeres indígenas.
- Canadá (2000) 3er. encuentro enlace continental de mujeres indígenas.
- Ecuador (2001) Intercambio de experiencias comunitarias para el desarrollo en áreas indígenas.
- Chile (2001) Universidad de la Frontera - Instituto de Estudios indígenas.
- Universidad Católica de Chile.
- Cinkowe - Jardín mapuche de Chile.

Participación en el Proyecto "Construcción de espacios Interculturales en la Pcia. de Neuquén" elaborada por el CEPINT (Centro de Educación Popular e Intercultural), Facultad de Ciencias de la Educación de Río Negro.

Se elaboró un documento sobre educación intercultural en la provincia de Neuquén. El Centro Educativo Norgvbamtuleayiñ aportó el conocimiento mapuche y la experiencia desarrollada por el mismo.

Desde el año 1992 a la fecha la organización mapuche decidió abrir un espacio para los no mapuche en la ceremonia del WIÑOY XIPANTV -la vuelta del año- fortaleciendo la nueva relación con la otra sociedad y el acercamiento de la misma al conocimiento mapuche.

Primer experiencia intercultural en la Escuela Nº161, paraje Puente Blanco, comunidad mapuche Kuruwigka ubicada a 10 Km de San Martín de los Andes; conformándose una comisión integrada por representantes de la C.O.M. a través del Centro Norgvbamtuleayiñ, padres de la comunidad, profesores de la U.N. Comahue, maestros, directivos y supervisores del establecimiento, para elaborar la planificación institucional, el proyecto curricular y los ejes de trabajo de la escuela en el marco de la interculturalidad. Experiencia iniciada el 4 de agosto del corriente año.

"NORGVBAMTULEAYIÑ" en nuestro idioma significa "Retomamos nuestra propia forma de ordenarnos". En este Centro de Educación asisten treinta y ocho niños mapuche, en su mayoría hijos de los miembros de nuestra organización, quienes trabajan en Talleres coordinados por distintos werken de nuestra organización.

El grupo de niños viaja mensualmente a distintas comunidades mapuche donde se realizan encuentros comunitarios, comparten ceremonias, actividades, juegos, danzas y conocimientos indispensables para el desarrollo de la educación mapuche.

A su vez los cinco coordinadores de los talleres se reúnen con las autoridades del Pueblo Mapuche: logko, pijan kuse, werken, donde se autocapacitan sobre el conocimiento mapuche, se ordenan entre todos, se evalúan los distintos trabajos y se proyectan futuras actividades. Simultáneo a esto se realiza la capacitación de los jóvenes y adolescentes de las comunidades a fin de poder asumir responsabilidades crecientes en su lof (comunidad), para buscar alternativas económicas que les permitan vivir dignamente dentro de su propia comunidad, ya que la educación estatal no ha dado a nuestros hijos las herramientas necesarias para desenvolverse en mejores condiciones con la otra sociedad. Este es el nuevo desafío que como Centro de Educación Mapuche debemos enfrentar.

Actividades del centro de educación "norgvbamtuleayiñ"

Para poder ejercer la educación intercultural necesitamos fortalecer nuestra propia educación, para luego entablar una nueva relación con la otra sociedad.

Eso se hizo posible a través de trabajar con el gremio ATEN (Asociación de trabajadores de la Educación de Neuquén), Cursos de capacitación con maestros rurales, en diferentes localidades.

- Cursos de capacitación con maestros urbanos de diferentes localidades.
- Cursos de capacitación con el gremio ATEN.
- Talleres de capacitación en diferentes Las comunidades.
- Charlas en diferentes niveles educativos.
- Seminarios y encuentros referentes a la Educación Intercultural.

Las actividades educativas que desarrollamos con nuestros niños:

Taller de mapuzugun

El idioma originario mapuche es la fuente de nuestro conocimiento e identidad. Allí se deposita nuestra historia, la explicación de nuestro origen y nuestro sistema de pensamiento.

Si bien la práctica del mapuzugun se ejercita en todas las áreas, es imprescindible a través del mismo transmitir al niño el Rakizuam y Kimvn mapuche (pensamiento y sabiduría).

Si bien nuestro idioma siempre se transmitió en forma oral, actualmente contamos con el Grafemario elaborado por nuestro hermano Anselmo Ragileo, en el cual nos basamos para la recuperación de nuestro idioma. El motivo de esta elección es que con dicho grafemario no se distorsiona la fonética mapuche, es de fácil comprensión y manejo para las personas que no tienen conocimiento de ligüística, y los más de diez años que llevamos utilizándolo nos demuestran lo apropiado de este grafemario (nuestros niños en el inicio de la lecto-escritura lo han adoptado con éxito).

Objetivos

- Pronunciar correctamente el idioma mapuche.
- Utilizar el alfabeto Ragileo, pudiendo leer y escribir correctamente el mapuzugun.
- Entender el sentido de lo que escucha (aunque no pueda entenderlo en forma literal)
- Realizar diálogos sencillos en mapuzugun.
- Comunicarse con sus pares y con el medio que lo rodea utilizando el idioma mapuzugun.

Taller de Telar

A través de ésta área fortalecemos ésta expresión artística milenaria, donde nuestras mujeres crearon diseños que fueron el comienzo de nuestra escritura. Forjamos allí también la alternativa laboral que dignificará el trabajo de las artistas mapuche, al que nuestros niños darán continuidad.

Objetivos

- Construir los propios elementos para la elaboración del telar: uso, tortera, telar, etc.
- Conocer y utilizar las diferentes técnicas de teñido con elementos naturales.
- Armar un telar, realizando el urdido y el tramado del mismo utilizando las diferentes técnicas: peinecillo, laboreo y tejido mecha.

Taller de Alfarería

Otra de las formas en que el mapuche expresa sus sentimientos de trascender. Nuestros niños aprenden el arte, que sin premura los alfareros, con asombro por el mundo que los rodeaba, volcaron en objetos múltiples, y que eran respuesta a necesidades comunitarias.

Por ello, las obras que nacen de las manos de nuestros hijos, no son meramente decorativas, sino que son elementos que se requieren en la vida diaria (platos, vasos, vasijas, etc.) con los que se realiza la ceremonia del Xafkintu -intercambio- para simbolizar la unión solidaria, para compartirlos en nuestras fiestas y ceremonias, convivencia, gejupun, etc.

Aprendemos comunitariamente a construir un horno de barro, a conocer los distintos tipos de arcilla, a preparar el material, a realizar piezas de distintos tipos, a decorarlas, a impermeabilizarlas y hornearlas, mediante las técnicas milenarias desarrolladas por el Pueblo Mapuche.

Objetivos

- Reconocer de la materia prima y los lugares donde se encuentra (arcilla, caolín, arena).
- Realizar pruebas de las diferentes arcillas, evaluar la calidad de la misma y elaborar la pasta para la elaboración de piezas.
- Conocer los pasos de la construcción del horno y participe en ello.
- Confeccionar las herramientas necesarias para la elaboración de las piezas.
- Conocer y utilizar las distintas técnicas milenarias de decoración.
- Modelar diversas piezas respetando el diseño mapuche.

Taller de Música y Danza

En esta área recuperamos y promovemos el canto y el baile, a través del cual nuestro Pueblo expresa su relación armónica con el medio ambiente (ixofij mogen). Experimentamos nuevas formas, ritmos y sonidos de un arte que aunque milenario ha quedado detenido en su desarrollo. También aprendemos a elaborar nuestros propios instrumentos.

Objetivos

- Elaborar instrumentos musicales con materiales naturales y artificiales.
- Elaborar elementos para las danzas (anvm, xariwe, xarilogka, etc)
- Aprender a utilizar cada instrumento.
- Aprender a entonar vl kantum, tayil, combinando con los instrumentos.

Taller de EPEW - teatralización

A través de desarrollar el EPEW (relatos teatralizados) ponemos en práctica un sistema de enseñanza practicado al interior de nuestra cultura donde los mayores enseñaban valores y principios comunitarios, solidarios y de respeto al medio ambiente, transmitidos en fábulas - leyendas - mitos - que nuestro Wewpife (historiador) conservó y proyectó.

Objetivos

- Desarrollar habilidades estético expresivas que enriquezcan la personalidad de los picikece-niños.
- Enriquecer los factores intelectuales y socioafectivos que se complementan con el aprendizaje de epew-cuentos -, vlkantum - canciones -. Poder sentir y expresar los propios pensamientos y de esta manera poder transmitirlos a los niños no mapuche, ejercitando así la nueva relación.

Visita a las Comunidades

Es esencial la comunicación permanente con nuestras comunidades, donde los niños tienen la posibilidad de recibir de manera real y efectiva la educación mapuche a través de su proceso natural: INAZUAM, RAKIZUAM, GVBAM, KIMVN (Observación de la naturaleza, pensamiento, análisis, conocimiento); y a través del GVXAM (Oratoria) de las Autoridades Originarias: LOGKO, INAN LOGKO, PIJAN KUSE, WEWPIFE, WERKEN, KONA; conocer la memoria histórica del Pueblo Mapuche.

Objetivos

- Fortalecer y hacer práctica todo el conocimiento adquirido en el Centro Educativo.
- Ampliar el conocimiento de los talleres.

Documentación

En este proceso educativo tan dinámico que llevamos adelante es sumamente necesario documentar en audio, foto y video los procesos y los logros obtenidos para editar posteriormente videos:

1) Filosofía (ceremonias religiosas).
2) La educación Mapuche en el ámbito comunitario y en el ámbito urbano.
3) Historia de la cultura mapuche y realidad actual.
4) Uso del idioma en la transmisión del conocimiento y la cultura.

Estos materiales luego de elaborados se utilizarán en las charlas debate sobre Educación Mapuche e Intercultural en el ámbito educativo, y en los cursos de capacitación que se realizan periódicamente con los docentes y que en este caso surgirá de una programación organizada.

Para que ésto suceda, en la práctica existen actualmente dos inconvenientes básicos:

- La indecisión política de implementar como Estado una educación intercultural.
- La falta de recursos pedagógicos, metodológicos y didácticos para esa educación intercultural.

Fundamento del Equipo de Investigación

Actualmente el sistema educativo carece de los recursos pedagógicos y metodológicos que darán contenido real a una Educación Intercultural donde ambas culturas se enriquezcan de la diversidad cultural que compone la sociedad neuquina.

Los conocimientos mapuche que se recrean a través de la actividad didáctica de los docentes mapuche en los cinco Talleres, serán recogidos a través del seguimiento permanente que realizarán estos investigadores mapuche que a través de su plan de trabajo investigarán, reconstruirán y sistematizarán la cultura (historia, cosmovisión, prácticas y conocimientos).

La construcción de una educación intercultural no es simple. En su sistematización se deberá superar la incoherencia metodológica producto de dos sistemas culturales distintos.

La tarea del equipo investigativo es aportar no sólo materiales didácticos y bibliográficos sino también técnicas para la planificación y la implementación de la Educación Intercultural, apuntando a la transformación de la currícula escolar, curriculum de las carreras de pedagogía y en los Programas de Formación de Docentes.

Equipo de investigación

El investigador mapuche es un agente intercultural, quien debe conocer el manejo del conocimiento mapuche y no mapuche, estrategias y elementos de ambas culturas.

Módulo de investigación

Objetivo: proveer la información y el conocimiento que será sustento de los distintos talleres.

Metodología y alcances: La recuperación y vigencia de nuestra cultura permitirá fortalecer la educación autónoma a través de un trabajo de indagación y sistematización de la memoria comunitaria tanto oral como documentada de nuestro propio pueblo. Y no sólo reducida a los ámbitos de las Comunidades actualmente establecidas sino también a la circulación más amplia y comprometida con otras circunstancias de ocupación y uso del territorio.

El conocimiento de la nacionalización y estatización de nuestro Pueblo remite no sólo a investigar a través de la recuperación de la historia negada sino también de las resistencias y luchas de nuestro Pueblo. Cada aspecto de la cultura es resultado de relaciones de poder y su reconocimiento implica mirar el pasado no como estático sino en sus dinamismos relacionados con la opresión y la explotación de nuestro pueblo.

Si bien ha habido una permanente recopilación de la cultura mapuche, casi nunca nuestra propia gente ha participado de ese trabajo, por lo que tampoco ha repercutido ese conocimiento en el fortalecimiento de nuestra educación. Nos proponemos autorecuperar y hacer vigente la cultura originaria pero bajo nuestros propios procesos educativos y formativos, por lo que la investigación articulará los aspectos de recolección cultural con la averiguación de los modos de transmisión/invención y educación diferente y característica de los mapuche.

Como estrategia de investigación parecen las de mayor rendimiento en esta etapa las que provienen de la llamada "historia oral"; basadas en la reconstrucción testimonial de la memoria teniendo en cuenta que la narración del pasado implica también una interpretación que se hace desde el presente, aspecto determinante en tanto esta vez se procurará "nuestra" propia interpretación.

Actores involucrados

Tipo y cantidad de miembros de la comunidad educativa participantes en la experiencia (supervisión y dirección, docentes, alumnos) y niveles de intervención de los diferentes actores:

- Dirección: una coordinadora del centro educativo.
- Docentes: cinco WERKEN -responsables- del centro educativo.
- Alumnos: treinta y ocho alumnos mapuche.

Las personas involucradas en la experiencia, somos todos mapuche, ya que el origen de este centro educativo, fue y es recuperar, fortalecer la identidad mapuche, en un contexto de urbanidad.

Reconstruir la identidad mapuche, desde la base de la cosmovisión milenaria sin desligar la reivindicación de los derechos fundamentales, como parte esencial de la educación que deben recibir los picikece.

Este es un proceso que como pueblo mapuche nos estamos dando, fortalecer la educación autónoma, para también al mismo tiempo construir una nueva política educativa que abarque a el pueblo mapuche y a la sociedad no mapuche, en un proyecto de nueva relación a través de la interculturalidad.

Perfil del alumno

El alumno es un sujeto cultural, es decir, pertenece a un Pueblo y a una cultura determinada.

Pretendemos formar un alumno que sea capaz de formular objetivos y de vehiculizarlos a través de estrategias individuales y colectivas, que sepa reflexionar y evaluar sus acciones y las de las demás, que conozca elementos de ambas culturas, y que sepa utilizar sus instrumentos, que conozca el funcionamiento de las dos sociedades y pueda adaptarse e interactuar con ambas.

El alumno debe ser capaz de participar en cualquier realidad que le toque vivir, que puedan intervenir con sus conflictos, sus historias personales y formaciones colectivas.

Perfil del docente

El docente debe ser un docente intercultural. La formación del docente que estará a cargo de los talleres exigirá del dominio, del conocimiento, y de los procesos de aprendizaje mapuche y no mapuche.

El docente debe incorporar en su formación conocimientos que le permitan diseñar, planificar, conducir, coordinar y evaluar los distintos talleres.

El docente debe tener apertura al trabajo interdisciplinario, a la autoeducación y autocrítica constante.

Evaluación de la experiencia

En el desarrollo de la experiencia se valora:

- Tener una identidad definida y fortalecida.
- Romper con el fantasma de que el mapuche vive en zona rural, y que la sociedad comience a interiorizarse de que el pueblo mapuche vive en la ciudad.
- Fortalecer el sistema educativo mapuche.
- Recuperar nuestras instituciones como base de nuestra organización.
- Elaborar de una propuesta para implementar un nuevo plan educativo que beneficie al pueblo mapuche y a la sociedad no mapuche. Llamado "Educación Intercultural para la Provincia de Neuquén".
- Trabajar en conjunto con diferentes sectores sociales que ven viable y necesario un cambio en la educación a través de la propuesta de Educación intercultural, entendiendo la interculturalidad como un derecho de ambas sociedades.

El pueblo mapuche también es víctima de la política de ajuste del gobierno, a través del sometimiento de Argentina librado a las decisiones político económicas de los países del primer mundo.

Sin recursos los proyectos para el desarrollo de la identidad y su fortalecimiento, pueden quedar muy bien escritos en la teoría sin pensar algún día llevarlos a la práctica.

Pero lo que aquí se agrava no es solamente la extinción del pueblo mapuche, sino que se pierde la posibilidad de compartir la diversidad cultural a través de los conocimientos que los mapuches hemos desarrollado milenariamente.

La negación a la diversidad cultural tanto del Estado Nacional y Provincial hoy imposibilitan no solo al pueblo mapuche, sino que niegan ese derecho a la sociedad no mapuche, queriendo complacernos con la globalización y falso discurso de igualdad, que lo único que logra es mayor dispersión y conflicto entre ambas sociedades, quitándose la responsabilidad de su sometimiento y opresión.

Aspectos positivos y negativos

Positivos

- Recuperación y fortalecimiento de la identidad mapuche en la ciudad.
- Los niños se van fortaleciendo en su identidad, debiendo enfrentar la discriminación generada en distintos ámbitos de la ciudad.
- Desarrollo de la educación mapuche en los hogares.
- Creación de espacios interculturales en la otra sociedad.
- Intercambio de conocimientos con la otra sociedad, aportando los principios y valores filosóficos del pueblo Mapuche.

Negativos

No observamos aspectos negativos en el desarrollo de la experiencia pero sí factores limitantes que frenan mejores logros y alcances de la misma.

Por ejemplo:

- Falta de recursos económicos que impiden llegar a la distintas comunidades (30 Km la más cercana y 500 Km la más lejana).
- Un año de apoyo económico representa una pequeñísima parte en el proceso de fortalecimiento de la educación mapuche y menos aún cuando de esto depende también el pensar un nuevo sistema educativo de base intercultural.
- La aplicación de la educación intercultural no puede ser frenada, porque cada vez se torna mas necesario un cambio educativo, además si éste es entendido como el derecho a la diversidad cultural siendo reclamado no sólo por el pueblo mapuche sino también por la sociedad no mapuche.

- Las encargadas de llevar adelante el centro educativo debemos trabajar fuera de la organización para sostener los hogares impidiendo dedicar tiempo completo al trabajo en la experiencia.

Replicabilidad de la experiencia

No es posible pensar esta experiencia de recuperación y fortalecimiento de la educación autónoma en instituciones ajenas al pueblo mapuche.

Nuestra educación se basa en la forma en que los mapuche vemos y relacionamos con el Waj mapu -territorio, la base para entender esta relación es el mapuzugun -nuestro idioma, los encargados de guiar y ordenar este aprendizaje son nuestras autoridades LOGKO - PIJAN KUSEMACI - WERKEN.

Razones por las que esta experiencia debería replicarse

La provincia de Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional", sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas; que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente, que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

Para esto también vemos necesario posicionarnos ante otro enfoque que trata de explicar el "ser neuquino" identificándolo con el "crisol de razas", esa fusión o amalgama cultural conformada por las sucesivas oleadas de migrantes que supo cobijar Neuquén.

Esta visión es otra de las formas de anular la diversidad, ya que tanto los originarios de esta región como quienes llegaron posteriormente serían hoy resultado de una mezcla cultural que dieron forma al neuquino actual. En realidad, el crisol ha actuado fundiendo lo diferente e imponiendo un único tipo nacional, el que sólo encuentra variación en las fiestas típicas de algunas localidades del interior. De hecho, la identidad provincial se reconoce en un ser neuquino que no se articula en la diferencia, sino que las funde en la idea de que todos somos “argentinos”, y que los mapuche son una variedad cultural, o una supervivencia en vías de desaparición, cuando no, una avanzada extranjera que quiere apoderarse de la Patagonia.

Esta posición anula la diferencia y desacredita la demanda mapuche de autonomía. Partiendo del supuesto de que los mapuche son una rémora del pasado, no son propiamente algo que tenga existencia y proyección en el presente. Puesto de otra forma, el conflicto mapuche / argentino estaría históricamente concluido o superado desde la finalización de las “conquistas” militares. Ahora, integrados y subordinados como estantes de museo, no son objeto de conquista ni opresión. En una palabra: no tienen nada que demandar.

Es por esto que sostenemos que la identidad neuquina por hibridación no sólo es engañosa sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay "mapuches", por el otro, todos lo somos. Esta es una interculturalidad vaciada de sentido, quizás apta para decorar los cuadernos de clase, pero no es la respuesta que nuestro Pueblo demanda. Es la pregunta que el sistema intenta imponernos para dominarnos culturalmente. Reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implica decisiones políticas que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural.

Mientras, una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad "nacional" puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche.

La interculturalidad puede fortalecer varias identidades; no generar desde la escuela una identidad mapuche formal y subordinada.

¿Qué aporta la Educación Mapuche a un nuevo sistema educativo?

Hoy más que nunca debemos revisar el rumbo como sociedad. La cultura occidental que hemos mamado desde hace mas de 500 años, experimenta un franco deterioro y decadencia. La muestra más clara de esta decadencia tiene que ver, fundamentalmente con las prioridades de valores que promueve. La violencia, por ejemplo es una de esas prioridades. Cuando nos damos cuenta que el principal gasto económico que hace la civilización occidental es en armamentos, es claro que dentro de sus prioridades valóricas, la violencia es prioridad uno.

La valoración de dinero, está también dentro de la más alta prioridad. Tiene que ver con la forma en que se articula la sociedad alrededor de patrones de consumo que no está definido por las necesidades básicas de las personas, sino por la sobreofertas de mercancías que buscan su realización en el mercado.

"No es casualidad que el sistema desarrolle los negocios mas lucrativos del mundo actual: la venta de armas y el tráfico de drogas. Las armas, productos del miedo de morir; y las drogas, producto del miedo de vivir", dice un conocido pensador.

Ante estos dos máximos valores que la civilización occidental pregona, la posibilidad de construir un orden intercultural, está fuera de los intereses del actual sistema.

Una de las causas que explica este estado de decadencia, es la obsesión egocéntrica de este sistema. Todo está en función de y para el hombre, estableciendo distancia con la naturaleza ó manipulando su entorno natural. De dueño y señor de la historia, el hombre se convirtió en dictador. Y cuando decimos hombre, enfatizamos también la particular relación de dominación de éstos sobre la mujer.

La actual civilización tiene que ver con eso, con la soberbia y la idolatría de lo humano-tecnológico sin ética sobre lo natural y que ha llevado a romper con los múltiples sentidos que tiene la naturaleza.

Entonces, cuando hablamos de crear una nueva cultura a nivel educativo, estamos hablando de ejercer una mirada crítica de esa civilización y a partir de ahí, sentar las bases para una civilización intercultural.

Partimos del optimismo y la convicción que esto es posible. Es posible vivir de una manera diferente, en un estado superior, porque después de todo, está dentro de nuestras posibilidades la superación ó la búsqueda de situaciones más igualitarias en muchos campos de la vida social y con la naturaleza.

Ahora, ¿quiénes pueden hacerlo? Creemos que no esta generación, sino las futuras. Pero hay gérmenes (siempre los hubo) que al menos disputan las bases desde una concepción intercultural basada en la igualdad de derechos para ser diferentes. Es desde esas bases que podemos romper la lógica de la civilización occidental con sus patrones de producción, acumulación y consumo, y las relaciones de depredación y contaminación creciente con el medio ambiente o ixofijmogen, del cual somos parte.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo mapuche quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria; vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

En el caso de la cultura mapuche, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia, y continúa aún después de la desaparición física del ce a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá de lo que hoy se denomina "muerte" con las diversas fuerzas NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores, y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo mapuche hace, está presente nuestra educación.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DEL MAPUZUGUN EN AREAS URBANAS

PROVINCIA: ***Neuquén***
DEPARTAMENTO: ***Confluencia***
LOCALIDAD: ***Ciudad de Neuquén y Zapala***
INSTITUCIÓN: ***Organización Mapuche***
AUTOR/ES: ***Fresia Mellico***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***
TPO DE GESTIÓN P/E: ***organización civil sin fines de lucro***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: ***urbana***
LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: ***mapuzugun, castellano***

Introducción

La identidad cultural del pueblo Mapuche, desde tiempos inmemoriales, se desarrolló en el territorio ubicado desde la Provincia de Buenos Aires hacia el sur, hasta parte de Santa Cruz en lo que hoy es Argentina y desde la VIII Región hasta el territorio actualmente ocupado por el Estado chileno. En todo ese espacio territorial nace y se desarrolla el Mapunzugun -habla de la tierra- [1]. Hasta antes de la ocupación del territorio por las repúblicas de Chile y Argentina, el idioma mapuche era nuestro idioma madre, que se desarrolló y evolucionó naturalmente en ese espacio, como sucede con cualquier idioma del mundo.

Luego de las campañas militares llevadas a cabo a ambos lados de la cordillera se trastrocaron todas las expresiones culturales de nuestro pueblo causando una lenta y paulatina pérdida de la identidad del ser mapuche. Después de la pérdida de nuestro territorio y sometidos ahora por dos Estados, comenzamos a vivir una situación de dominación y debilitamiento en todos los sentidos, tanto económico como político, social y cultural.

[1] Idioma del pueblo mapuche.

Junto con el asentamiento de pueblos y ciudades en nuestro ancestral espacio geográfico, llegaron también las instituciones estatales como la escuela, institución educativa que tenía como primera función "producir" argentinos y chilenos (función que aún hoy sigue cumpliendo), lo que obviamente termina casi con la totalidad de nuestra expresión cultural como pueblo.

Como resultado de todo lo anterior, el mapunzugun poco a poco dejó de ser nuestro idioma materno, ya que en su lugar se fue utilizando cada vez más el castellano. Desde luego, esto no sucedió como una elección voluntaria, sino como un proceso de imposición cultural violenta.

Como producto de este proceso, la idiosincrasia, la cosmovisión y la forma de vida mapuche han ido desapareciendo de nuestra existencia. A su vez, esto ha traído como consecuencia, un estado de confusión, marginación y pobreza, a tal punto, que ha puesto en primer plano la lucha por la supervivencia, dejando de lado las manifestaciones culturales que nos identificaban y nos permitían desarrollar nuestras vidas naturalmente, como cualquier grupo humano de este planeta.

El Mapunzugun

La realidad de la lengua mapuche varía mucho a lo largo del espacio geográfico donde siempre se habló. La situación de la misma es muy distinta a ambos lados de la cordillera, tanto en Puel Mapu -espacio ubicado al este de la cordillera-, como en Gulu Mapu -espacio ubicado al oeste de la cordillera-. Asimismo, también difiere mucho al interior de cada uno de estos espacios.

En Puel Mapu se pueden observar tres situaciones distintas del estado del mapunzugun. Por un lado, existen lugares donde la vitalidad del idioma mapuche está casi intacta, es decir, que se sigue usando como idioma madre, aunque vale aclarar que son excepciones en este marco de constante pérdida del idioma. Por otro lado, están los lugares -que son la mayoría-, en donde el mapunzugun no se habla casi nada en la vida cotidiana, pero sí en determinados momentos de la vida cultural mapuche. Finalmente, están los lugares en los cuales se ha perdido la casi totalidad del idioma.

Toda esta visión general está referida a zonas rurales en donde, mínimamente, se puede vivir la cultura mapuche.

Luego, tenemos también la situación del idioma en zonas urbanas, donde hoy vive un gran porcentaje de población mapuche. Allí, nuestra identidad cultural no tiene probabilidad de sobrevivir, si no nos ingeniamos de alguna manera para mantenerla.

En este sentido, si bien se puede percibir mucha subordinación, vergüenza y confusión en los mapuche en general en cuanto a identificarse como tal, por otro lado hay un creciente interés de los mismos por reencontrarse con su identidad originaria. Para hacerlo, casi siempre empiezan por querer conocer el idioma, porque entienden que a través de él se encontrarán con el pensamiento mapuche.

El mapunzugun como aspecto central en el proceso de recuperación de nuestra identidad como pueblo

Lo que voy a relatar no es la experiencia de una institución escolar formal, sino la de una mapuche que, al conocer e insertarse cada vez más en la cultura occidental, fue tomando conciencia de su propia realidad y de las particularidades de su cultura. A partir de esto, decidió tomar parte de una organización mapuche en la ciudad, la que se constituyó con personas que poco a poco fueron entendiendo y comprendiendo la problemática global y compleja de su pueblo.

En este marco, todas las actividades y en particular, la enseñanza del mapunzugun se realizaron sin ningún apoyo de instituciones estatales, porque entendíamos que debíamos ser autogestivos en nuestras demandas, ya que se trataba de renacer nuevamente como pueblo originario, para así contrarrestar las diferentes formas de negación que implementaba e implementa el Estado hasta el día de hoy.

Como nuestra preocupación no era únicamente la "educación", tal como es entendido este término, sino la problemática global de la imposición de una cultura sobre la otra, las experiencias de enseñanza que se comenzaron a realizar apuntaron a crear conciencia en la sociedad en general de la realidad pluricultural de este país y en particular, a concienciar a los mapuche de su propia historia político-social y cultural como pueblo.

Así, puedo mencionar charlas, talleres y cursos abiertos en distintos lugares de la región ancestral mapuche, cursos de mapunzugun destinados únicamente a mapuche adultos y niños, y finalmente, clases radiofónicas que llegaron a un amplio sector urbano y rural en la provincia del Neuquén y en la provincia de Buenos Aires.

Experiencias educativas

Las charlas, talleres y cursos abiertos tuvieron sus comienzos en la ciudad de Buenos Aires en 1986 aproximadamente, impulsados por la necesidad de dar a conocer la cultura e interesar a los no mapuche preocupados por conocer mejor el país donde les tocó nacer. A estas actividades abiertas se acercaron también otros mapuche hablantes y no hablantes del mapunzugun, que con el tiempo pasaron a formar parte del trabajo organizado que veníamos realizando.

A mí, personalmente, estas primeras experiencias me permitieron crecer en la profundización del idioma mapuche y darme cuenta que para enseñar, no basta con saber hablar, por lo cual, a medida que fui avanzando en la enseñanza, me fui perfeccionando también en el mapunzugun.

Los resultados de estas actividades, en general, fueron satisfactorios para el objetivo que nos habíamos propuesto. En aquel tiempo, en el cual el desconocimiento era muy grande, logramos instalar mínimamente la idea de que la cultura mapuche estaba vigente. Lo más importante de esta experiencia fue la posibilidad de detectar a otros hermanos mapuche, que, aún cuando fueran escasos en número, significaban para nosotros un gran logro, ya que en esos años sus posibilidades de acceso a la cultura mapuche en un medio tan grande como Buenos Aires, eran inexistentes.

Con el objetivo de relacionarnos cada vez más con nuestras raíces culturales, nos trasladamos a un lugar donde entendíamos que había más posibilidades de contacto directo con las mismas. Así, nos establecimos en la provincia del Neuquén, lugar donde continué con las experiencias de enseñanza del idioma mapuche y comencé otras nuevas. Esta vez era una realidad distinta, con mucha presencia mapuche, que no se visualizaba pero estaba, y con la existencia de organizaciones mapuche.

Desde Neuquén, comenzamos a relacionarnos con otros grupos de mapuche de otras provincias, con los que más tarde coordinamos actividades conjuntas en relación a este mismo aspecto de la recuperación de nuestro idioma.

En esta etapa, las actividades de enseñanza se dirigieron directamente a las organizaciones mapuche, dado que el idioma era una de sus grandes carencias. Como ya dije antes, en la ciudad nuestra cultura prácticamente se pierde. Por ello, una de las formas que encontraron los mapuche integrantes de esas organizaciones para recordar algo de lo que habían perdido, fue juntarse y organizarse para comenzar a acompañar algunas demandas generales, ya sea de tierra, de mensuras de las mismas, de apoyo a realización de trámites de los hermanos de las zonas rurales, etc.

Luego, a medida que su conciencia crecía, aparecía la necesidad de introducirse en la cosmovisión o filosofía de vida expresada en la cultura de nuestro pueblo. Ello era posible conociendo el idioma. Esta fue una de las razones por las que comencé a dictar clases de mapunzugun a distintas organizaciones de Neuquén y Río Negro.

Lo ideal hubiera sido que estos hermanos aprendieran el idioma. No fue lo que sucedió, pero fue un gran paso en cuanto a la incorporación de algunos conceptos, vocablos y expresiones mapuche, que comenzaron a utilizar cotidianamente entre sí.

Antes de pasar por esta experiencia, la identidad del ser mapuche estaba casi totalmente ausente en ellos; eran organizaciones similares, en sus objetivos, a cualquier otra organización social en la ciudad. Sin embargo, como consecuencia de esta experiencia, surgió una modificación en la visión que hasta entonces prevalecía sobre la problemática del pueblo mapuche. En consecuencia se modificaron también los objetivos de dichas organizaciones.

El hecho de que no hayan aprendido el mapunzugun se explica por varias razones. En parte, se debe tener en cuenta que se trataba de comienzos y todos estábamos experimentando. En segundo lugar, no existía una metodología definida. Además, como el idioma mapuche es de expresión oral, también se dificultaba la enseñanza.

Otro obstáculo radicaba en el hecho de que las experiencias previas de enseñanza sistemática de un idioma con estas características, eran escasas y no estaban difundidas. Finalmente, otro elemento importante en este sentido es: hasta dónde el interesado está convencido de aprender y hasta dónde dimensiona las implicancias del aprendizaje de un idioma, esto es, el tiempo y el esfuerzo necesario para ello.

Una vez finalizada aquella etapa, vimos la necesidad de sistematizar la rica experiencia acumulada, lo que permitió el nacimiento de un equipo de trabajo específico en relación a la educación, con el objetivo de reafirmar y proyectar la identidad cultural mapuche centrada en el idioma: el equipo de educación mapuche *Mapuncezugulekayayiñ* ("Seguiremos hablando el idioma de la tierra").

En este marco se llevaron y llevan a cabo numerosas experiencias educativas con excelentes resultados:

- Cursos destinados a niños mapuche.
- Cursos destinados a adultos mapuche.
- Clases abiertas de idioma y cultura mapuche.
- Talleres para docentes.
- Cursos de perfeccionamiento para docentes del nivel primario.
- Cursos destinados a alumnos secundarios.
- Charlas en escuelas primarias para alumnos del segundo ciclo.
- Clases radiofónicas de Mapunzugun.
- Presentación de ponencias en congresos.
- Recuperación del "Wiñoy Xipantu"- Año nuevo Mapuche.
- Recuperación del "Katan Kawiñ" - Ceremonia realizada a las niñas cuando están en el proceso de pasar a la adultez.
- Otros.

A los fines del presente trabajo, con el propósito de no extenderme en demasía, describiré, de las experiencias enumeradas más arriba, solamente aquellas que a mi criterio, resultan más representativas de la variedad de tareas educacionales realizadas.

Cursos de mapunzugun para niños mapuche en la ciudad de Neuquén

Nacieron a raíz de las vivencias experimentadas por nosotros mismos, de marginación y discriminación sufridas a nivel de la sociedad en general y particularmente en los establecimientos escolares a los que asistimos. Además, en ninguna etapa de la educación que allí se imparte se hace referencia a la historia objetiva de lo sucedido en el tiempo de la Conquista.

Como no estaba a nuestro alcance resolver la educación necesaria para nuestros niños, aceptada por esta sociedad en la que estamos inserta, decidimos establecer para ellos una formación paralela a la educación formal, es decir, que en esta experiencia nos interesaba implementar tanto la enseñanza del idioma Mapuche como de la historia de nuestro Pueblo y sus manifestaciones culturales, que normalmente, se practica en el ámbito rural.

El número de niños involucrado en esta tarea fue aproximadamente entre diez y catorce. La mayoría de ellos nuestros propios hijos, es decir, de los que formábamos parte de la Organización Mapuche. Decidimos que fuera así porque éramos quienes podíamos garantizar el acompañamiento e incentivo de los mismos, para que la experiencia diera sus frutos.

En consecuencia, uno de los objetivos específicos además del aprendizaje del idioma y su cultura, consistía en que el niño aprendiera a desenvolverse desde su propia identidad como Mapuche en el medio social que le tocó vivir, y fuera capaz además, de entender la toma de algunas decisiones con relación a lo que hace a la vida escolar estatal, con las cuales, desde que conocemos nuestra historia como Pueblo, no acordamos.

Las edades de los niños que participaron de esta experiencia oscilaban desde los cuatro a los diez años aproximadamente.

Dada las diferencias de edades, para desarrollar mejor nuestro trabajo y atenderlos de manera más personalizada los dividimos en dos grupos, de modo que no existieran fallas para un logro verdaderamente efectivo de la experiencia. Éramos dos las personas que estábamos a cargo de dicha educación. Las clases se realizaban de lunes a viernes intercalando los grupos durante cuatro días y dejando uno para reunirlos a todos, en el cual realizábamos actividades de recreación y clases únicamente en forma oral, cuya preparación se realizaba de acuerdo a las edades.

Así, el trabajo para los más pequeños estaba más relacionado a distintas formas de juegos y aprendizaje de vocablos de uso muy cotidiano como: mamá, pan, agua, números, colores, animales, etc. Todo en forma oral. Con los más grandes se realizaban actividades ya un poco más complejas, en forma escrita y oral (aunque también aplicábamos juegos).

En relación al aprendizaje del Mapunzugun trabajaban con oraciones y frases a través de: presentaciones personales, saludos, aplicación de adjetivos y sustantivos, lectura y armado de pequeños cuentos. En simultaneidad íbamos incorporando la parte histórica a través de los cuentos. Además, a medida que iban transcurriendo las fechas escolares, las tratábamos desde el punto de vista Mapuche con un ambiente más bien reflexivo, con ánimo de que el niño tuviera la posibilidad de razonar y hacer su aporte en cuanto a las charlas que manteníamos. Todas estas actividades estaban ambientadas con ritmo y música de nuestro Pueblo.

Estas actividades se desarrollaron en las instalaciones de un Jardín Maternal que amablemente y entendiendo nuestra problemática, nos facilitó la directora de dicha institución.

Además, también desarrollábamos actividades al aire libre, las cuales generalmente, tenían lugar los fines de semanas. Cuando el ánimo de todos lo requería, se daba un día de semana. Éstas consistían en organizar entre todos diferentes juegos en donde necesariamente utilizáramos el mapunzugun, como por ejemplo: ejercicios de tipo motriz, jugar a la escondida, cantar, bailar, juegos de adivinanzas y finalmente, compartir el alimento. Para ello utilizábamos los elementos naturales con los que nos encontrábamos, dependiendo del lugar al que fuéramos. Tratábamos que el aprendizaje que se daban en el espacio cerrado no quedaran reducidos en abstracciones, y que visualizaran, tocaran y sintieran.

En otro orden, también fueron muy importantes durante el desarrollo de la experiencia, las actividades relacionadas con la espiritualidad Mapuche. En este sentido, en momentos espaciales de la vida de nuestros niños, como cumpleaños y realización de algunas actividades importantes, dábamos comienzo a esos momentos especiales con una ceremonia a la mañana muy temprano, como lo hacen nuestros mayores en el campo. Este aspecto de la espiritualidad nos parecía un elemento fundamental en la recuperación de nuestra identidad originaria, por ello queríamos que lo comenzaran a experimentar.

Parte de nuestra tarea de educación consistió en llevarlos a una comunidad Mapuche cercana a Junín de los Andes, a participar de las ceremonias que anualmente allí se realizan. Nos establecimos durante veinte días aproximadamente y paralelamente, se llevaron a cabo otras tareas relacionadas con la vida rural concreta Mapuche como: recolección de alimentos que brinda la naturale-

za, la preparación de los elementos necesarios para la ceremonia en la que participarían y otros trabajos cotidianos. Nuestra intención era que los niños conocieran y vivenciaran a pleno toda la vida cultural para irles mostrando referencias más concretas de sus raíces, ya que en la ciudad por más que se las explicáramos de todas formas, corrían el riesgo de volverse abstractas.

Para captar la atención de nuestros alumnos hubo que ser muy creativos, ya que el esfuerzo mental que debían hacer era mayor que el de cualquier niño común, dado que estaban alrededor de siete horas diarias prestando atención para el aprendizaje, por un lado la educación formal y por otro, la Mapuche. Para esto debimos crear nuestro propio material didáctico, que consistía en dibujos, armado de carteleras con recortes de diarios y revistas, creación de cuentos, teatralización y armado de coreografía para recrear los bailes Mapuche. Para las clases orales por ejemplo, utilizábamos grabaciones y muchas imágenes.

A medida que iban avanzando en el aprendizaje, debíamos ir en busca de nuevas ideas para mantenerlos incentivados y procurar que las clases no fueran pesadas ni tediosas.

Esta experiencia tuvo una duración aproximada de dos años, entre 1997 y 1998. Llevarla a cabo demandó un gran esfuerzo, económico sobretodo, y a pesar de haber buscado apoyo en este sentido, los comienzos debimos resolverlos ingeniándonos de alguna manera. Después de transcurrir un largo tiempo en estas condiciones, cuando a medida que avanzábamos la labor se tornaba más difícil, logramos que el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas apoyara parte de nuestra experiencia educacional.

A pesar de los excelentes resultados que íbamos obteniendo en esta tarea, no pudimos darle continuidad, primordialmente por razones económicas. Sin embargo, hoy puedo decir que los niños que formaron parte de esta experiencia son conscientes de que tienen una identidad definida, que su cultura está vigente y que si lo quieren, ahora que son más grandes pueden seguir creciendo en este aspecto.

Como producto de las experiencias que protagonizaron, me parece importante mencionar también que por iniciativa propia de algunos de ellos, han logrado instalar el tema Mapuche en las aulas de las escuelas a las que asisten, con amplia repercusión a nivel institucional. Un ejemplo es haber introducido la Bandera de su Pueblo en la escuela, al momento de resultar abanderado uno de ellos, según las normas institucionales de acuerdo a las calificaciones alcanzadas (año 2000).

En relación al aprendizaje del Mapunzugun, puedo decir que el mismo vuelve a tener vida en un espacio donde hace poco más de cien años, se había dejado de hablar. Hoy, si bien son mínimos los vocablos y oraciones Mapuche que suenan en las familias cuyos hijos formaron parte de esta experiencia, es innegable el camino que comienza a abrirse para la recuperación de la lengua.

Esta misma experiencia educativa la llevamos adelante en la ciudad de Zapala (Neuquén), como así también en Río Negro, concretamente en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

En Zapala llevamos a cabo distintas actividades, de las cuales las más permanentes eran las experiencias educacionales para niños por un lado y para adultos por otro, todos Mapuche. Además de un programa de radio, producido y conducido por un equipo de hermanos Mapuche del cual también pasé a formar parte. Este trabajo tuvo las mismas características y resultados que la de Neuquén capital.

En Bariloche intentamos coordinar esta tarea con una de las organizaciones Mapuche del lugar, pero evidentemente el proceso de maduración de la idea no fue suficiente, en consecuencia la experiencia no prosperó a pesar del interés manifestado por los niños que habían empezado a concurrir para realizar dicha experiencia.

Clases Radiofónicas de Mapunzugun en Zapala

La experiencia se llevó a cabo en el marco del "Programa Radial Mapuche" más arriba mencionado, que se realizaba en Radio Nacional de dicha localidad.

Aquí es un tanto imposible separar las "Clases de Mapunzugun" del programa de radio, ya que en primer lugar, la idea del programa nació a partir de la preocupación de la constante pérdida en general del Idioma Mapuche.

Movidos por la necesidad de contrarrestar esta realidad, se creó "Werkvlzugun"[2], Equipo Mapuche de Comunicación, al entender que una de las formas de incentivar y promover el Mapunzugun al interior de quienes lo mantenían, era llevar nuestra lengua a los medios de comunicación. Así conseguimos un espacio en la emisora mencionada y comenzamos a emitir nuestro programa en principio de 30 minutos, después de unos meses pasó a una hora de duración una vez por semana, transmitido casi la totalidad en Mapunzugun, por lo que ya en sí mismo era educativo.

Decimos que era educativo porque al tomar contacto con el programa, los Mapuche comenzaron a ser conscientes de lo olvidado que tenían su idioma materno, teniendo en cuenta la poca práctica de uso que hacían del mismo, los hermanos que lo podían hablar. Dicho programa llegaba a un amplio sector de la población Mapuche, tanto rural como urbano.

Esta experiencia fue efectivamente novedosa e impactante, como esperábamos. Es que repercutió positivamente, espacialmente en los hermanos hablantes del idioma; lógicamente en los no hablante también, como asimismo en la sociedad en general. Era la primera vez que un programa con estas características se emitía desde un medio de comunicación, que además reunía características especiales por el hecho de ser nacional.

Fue tal el movimiento que causó en el sector Mapuche esta actividad que concretamente, el espacio de las clases de Mapunzugun en el programa fue solicitado por la misma audiencia. Lógicamente respondimos de inmediato.

Éstas consistieron en primer lugar en explicaciones de conceptos que, a nuestro entender, estaban poco analizados en el interior de los hermanos, entrega de palabras básicas como saludos, vocablos de uso cotidiano, dando todas las variedades regionales existentes. Cuando teníamos invitados en el programa también ellos participaban del espacio de las clases.

2 Werkvlzugun: hacer avanzar el mensaje, proyectar la palabra.

De esta manera a medida que fue transcurriendo el tiempo, fuimos avanzando con frases y oraciones más complejas. Los seguidores de este espacio, a pesar de que nuestro idioma es oral, eran libres de escribir o grabar las clases. Lo que quiero referir con esto es que no indicamos la utilización de ningún tipo de escritura en particular pues nuestro interés fue promover la oralidad de la lengua.

En los últimos meses intentamos formar un grupo con las personas que participaban de esta experiencia, para dar un seguimiento más cercano e ir evaluando los resultados. Pero finalmente no pudimos lograr nuestro objetivo en este sentido, ya que hubo que dejar de transmitir dicho programa por razones que explicaré más abajo. Igualmente, como resultado de todo lo anterior, después de cada emisión recibíamos comentarios de las polémicas y discusiones que se producían al interior de las familias acerca de los regionalismos del Mapunzugun entregadas en cada clase, solicitando aclaraciones y/o repeticiones de tal o cual palabra.

Esta experiencia fue muy productiva en cuanto a la revitalización del Mapunzugun en los distintos lugares a donde llegaba el programa radial. Sin embargo no pudimos darle continuidad, tuvo una duración de dos años -1998 y 1999-, por problemas técnicos de la radio. Además y como ya dije anteriormente, mantener estas actividades requerían de mucho esfuerzo económico, sumándose además la carencia de recursos humanos con la conciencia y la preparación necesaria para abocarse a este tipo de tareas, como es la recuperación y proyección de la identidad cultural de nuestro Pueblo.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

WIÑOY TRIPANTÜ ENCONTRARNOS EN LA DIVERSIDAD

PROVINCIA:	***Rio Negro***
DEPARTAMENTO:	***Bariloche***
LOCALIDAD:	***San Carlos de Bariloche***
INSTITUCIÓN:	***CEM Nº37 y CEM Nº77***
AUTOR/ES:	***Gabriela Anselniino, Virginia Altube, Marisa Malvestitti, Raquel Riesco***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN:	***mapuches y descendientes de migrantes europeos***
CANTIDAD DE ALUMNOS TOTAL:	***623 alumnos (CEM Nº37)***
CANTIDAD DE ALUMNOS ABORÍGENES:	***63 descendientes de aborígenes***
CANTIDAD DE DOCENTES TOTAL:	***78 (CEM Nº37)***
CANTIDAD DE DOCENTES ABORÍGENES:	***0***
TIPO DE GESTIÓN P/E:	***estatal provincial***
LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:	***urbana***
LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL:	***castellano (variedad no standard)***

Introducción

La experiencia que reseñamos aquí fue llevada adelante en dos establecimientos de nivel medio en San Carlos de Bariloche. Esta ciudad, ubicada en la zona andina de la provincia de Río Negro, cuenta con alrededor de cien mil habitantes. A fines del siglo XIX, los pobladores originarios de la zona -gününa küne araucanizados- sufrieron desplazamientos debido a la Campaña del Desierto; el área desarrolló un nuevo poblamiento estable con migrantes de origen europeo y chileno principalmente, y recibió a lo largo del siglo XX población mapuche procedente de otras áreas de la provincia, así como migrantes provenientes de otras provincias de la Argentina.

En casos como éste se suele hablar de "crisol de razas". Este concepto puede funcionar como ocultador; por ello, es importante considerar que la riqueza de la situación está en el reconocimiento de los aportes culturales que cada grupo étnico y social integra a tal mixtura; los procesos de hibridación y cambio cultural que se llevan adelante en el contacto; y la dinámica en la que se involucran, expresada a menudo en situaciones de hecho en las que alguno de los grupos es estigmatizado, desvalorizado, dominado o absorbido por otro.

En el caso que nos ocupa, en una primera aproximación se destacan las fracturas étnicas que delinean la sociedad barilochense, en la que se celebra tradicionalmente la fiesta de las colectividades europeo-argentinas pero no hay eventos que celebren a los pueblos originarios.

Por otro lado, esta fractura se iconiza en la ocupación del espacio local: los barrios "del alto" son los habitados prioritariamente por mapuches, y es desde allí que, por ejemplo, "bajan" los alumnos a las escuelas en que desarrollamos nuestra práctica.

Los dos centros educativos -CEM Nº 37 y CEM Nº 77- corresponden al nivel medio y atienden a sectores de ingresos medio y bajo. El CEM Nº 37 funciona en un amplio edificio ubicado junto al lago Nahuel Huapi; es una escuela grande, con veintiún divisiones y seiscientos veintitrés alumnos. Las actividades se desarrollan en el turno tarde, debido a que por la mañana y por la noche en el mismo edificio funcionan otros CEM. Por su parte, el CEM Nº 77 es un comercial nocturno, al que asisten alumnos mayores de dieciséis años.

Como ya mencionamos, a ambas escuelas asisten alumnos de origen indígena mapuche. Esto, que se evidencia en los apellidos o en los rasgos físicos, sólo en algunos casos es asumido identitariamente por ellos. Del muestreo que hemos realizado en los distintos cursos[1] surge que hay un 10% de alumnos que se reconoce descendiente de mapuche, frente a un 41% de descendiente de inmigrantes europeos y a un 31% que dice ignorar su origen familiar, aún cuando después en varios casos afirman que sus abuelos hablan *mapudungun*. Los alumnos son mayoritariamente monolingües de español: el 90% de los encuestados dice que no sabe hablar nada de la lengua mapuche; y sólo el 10% restante afirma tener algún conocimiento de la misma. Sólo un 38% afirma conocer hablantes, mencionando entre ellos a vecinos y conocidos, amigos, familiares y profesores. A pesar de todo esto, la representación sociolingüística hacia el *mapudungun* es positiva y un 80% indica que quiere aprender el vernáculo.[2]

El Wíñoy tripantü en la escuela
El por qué de esta elección

Más allá de las acciones individuales y específicas que llevan adelante los docentes de áreas como Ciencias Sociales, Lengua, o eventualmente Biología, cuando en la currícula de la asignatura a su cargo deben desarrollar temas relativos al pueblo mapuche, en las instituciones educativas públicas de nivel medio en que trabajamos no se propicia una perspectiva intercultural que integre los saberes tradicionales que circulan en las familias y barrios de los que provienen los alumnos. Esto opera como un reforzador de la negación de la pertenencia étnica que mencionamos más arriba.

La experiencia que llevamos a cabo tuvo como propósito recuperar una celebración mapuche, el Wiñoy Tripantü o inicio del nuevo año, hecho que ocurre el 24 de junio. Surgió a partir de la inquietud de un alumno integrante del Centro Mapuche, que en el CEM Nº 37 fue discutida y entusiastamente aceptada por un grupo de profesores e integrada a la planificación institucional anual: la celebración se constituiría en un disparador para reflexionar sobre nuestra identidad patagónica, sus elementos constitutivos y su preservación en estos tiempos de cam-

1 La encuesta se aplicó a siete grupos de estudiantes de ambos CEM, totalizándose 127 encuestados. El instrumento incluyó los siguientes ítems: Edad - Sexo-Lugar de nacimiento - Origen de la familia - ¿Qué te pareció la experiencia del año nuevo mapuche en la escuela? - ¿Qué te gustó más y qué le cambiarías? - ¿Conocés gente que habla mapuche? ¿Quiénes? - ¿Sabés hablar la lengua mapuche? mucho/ muy poco/ nada - ¿Te gustaría aprenderla?

2 En líneas generales se confirman las tendencias presentadas en una investigación anterior de una de nosotras. Véase Malvestitti, M. (1996a), "Algunas conclusiones sobre actitudes en el bilingüismo mapuche-español". Actas II Jornadas de Etnolingüística, Rosario: U.N.R., I: 256: 264.

bio y globalización. La sola consideración de la fecha y de la denominación nos hace ver cuán emblemática es esta celebración. La primera, porque coincide con el solsticio de junio, a partir del cual los días en el hemisferio sur se alargan, y la vida natural y humana inicia un nuevo ciclo productivo; por otro lado, está sincretizada con el San Juan de los católicos, festejo de larga tradición popular. La denominación, porque 'willoy' es un término quechua, y relaciona esta festividad indígena mapuche con la que llevaban adelante otros pueblos andinos.

Un objetivo concomitante con el anterior fue recuperar a nivel escolar el conocimiento de las prácticas que el pueblo originario mapuche realiza para celebrar el Año Nuevo. Los mapuche celebran este día levantándose muy temprano, antes del amanecer, y acudiendo a una vertiente de agua donde se lavan el rostro y a veces el cuerpo, y realizan sus rogativas a Ngenechen, su divinidad principal. La celebración era de tipo familiar hasta hace algunos años en la zona rural; actualmente las agrupaciones étnicas que la realizan la hacen de modo comunitario.

El hecho de que dos de nosotras trabajáramos en el CEM nocturno y que allí concurrieran alumnos integrantes también del Centro Mapuche nos llevó a proponer la extensión de la celebración a la otra escuela. Nos planteamos en ambos casos el propósito de propiciar un espacio de integración cultural e intercambio de experiencias, y aunque la recepción de la idea había sido positiva en principio, no podíamos prever el grado de aceptación o rechazo que la actividad concreta tendría debido al ocultamiento y estigmatización que signa la relación entre la escuela y la cultura mapuche a nivel local.

Narración de la experiencia

La acción concreta llevada a cabo en el ciclo lectivo 2001 reconoce antecedentes en la experiencia que una de nosotras llevó adelante con los estudiantes de un quinto año del CEM diurno, con quienes visitó en el ciclo lectivo anterior la escuela rural de Estación Ñorquincó. En ella se pudo establecer que si bien los alumnos tenían poco conocimiento de la cultura y situación actual del pueblo mapuche, se interesaban y actuaban de modo profundo y respetuoso ante la posibilidad de tener un acercamiento a la misma[3].

Por ello, ante la idea de celebrar el año nuevo mapuche en la escuela, decidimos que ésta era una actividad a llevar adelante con todos los alumnos, a fin de proveer ese acercamiento a la cultura patagónica (y en muchos casos, propia) que la institución escolar apenas rozaba. Se tomó la decisión de suspender media jornada de clases y efectuar un reordenamiento del espacio, para llevar adelante actividades simultáneas en torno a la temática.

Si bien otros docentes mostraron interés ante la propuesta, la dificultad concreta de coincidir en tiempos comunes[4] hizo que cuatro profesoras nos ocupáramos de operativizar la jornada. Para ello nos reunimos en varias oportunidades con integrantes del Centro Mapuche a fin de consen-

3 Esta actividad se continúa realizando con alumnos de quinto año modalidad pedagógica del CEM Nº 37. En el ciclo lectivo 2001 han visitado la localidad de Ingeniero Jacobacci y se prevén viajes a las escuelas rurales de los parajes Pichileufu y Cañadón Chileno.

4 Dado que los docentes de nivel medio en la provincia tienen sus horas cátedra dispersas en distintos establecimientos y turnos.

suar la actividad central a realizar; visitamos la Casita de Artesanías Zuen Mapuche, para invitar a las artesanas a realizar una muestra de sus labores; establecimos contacto con otras personas relacionadas con la temática para invitarlas a dar charlas específicas para los alumnos de los cursos superiores. Paralelamente produjimos un texto para ser leído y comentado con los alumnos por parte de los distintos profesores[5], actividad que se llevó adelante la semana anterior al evento del willoy tripantü, a fin de motivar a los estudiantes para el encuentro y recolectar sus inquietudes y sugerencias.

Una de nosotras trabajó previamente la toponimia mapuche con alumnos de primer año. En esa investigación, apoyada con material cartográfico y diccionarios mapuche-español, los alumnos pudieron apreciar la extensión del área de influencia de la cultura mapuche e interpretar la relación existente entre el nombre asignado originariamente y las características del lugar denominado. Se identificaron topónimos mapuches[6] y se organizó la información a partir de palabras comunes que conforman nombres compuestos -como por ejemplo: **ka** "agua" y sus distintas combinaciones: Los Menucos, Naico, Comallo, Calbuco-.

Estos datos se volcaron en afiches, y éstos fueron ilustrados con dibujos alusivos hechos por los alumnos. También se identificaron apellidos del mismo origen cultural, surgiendo la motivación de conocer su significado y "descubriendo" el valor y la belleza de su simbología, aunque a la vez se manifestó resistencia e inhibiciones por parte de muchos alumnos para reconocerse como sus portadores. Esta actividad previa tuvo como resultado una fuerte motivación de los chicos de primer año, que se evidenció durante la charla, a la vez que en la serie de afiches que aportaron a la ambientación del espacio escolar donde se desarrollaron las actividades.

El año nuevo mapuche según el calendario ocurría este año durante el fin de semana. Las agrupaciones mapuche locales realizaron una ceremonia en su sede el sábado por la mañana, en la que se realizó una rogativa, el izamiento de la bandera y se compartió una rueda de mate; a esa actividad asistimos tres de nosotras.[7] Consensuamos que la celebración en las escuelas fuera el día lunes 25, y que se tratara más bien de una explicación sobre la fecha y otros aspectos de la cultura mapuche, antes de una replicación de la ceremonia, que necesita de sus espacios y tiempos específicos.

La programación para el CEM Nº 37 fue la siguiente

a) una charla a cargo de cinco integrantes del Centro Mapuche Bariloche (Horacio Antillanca, Gonzalo Santos, Cipriano Santos, Marcelino Prafil y Rubén Currecoy) que se desarrolló para tres grupos distintos de cursos, y en la que se explicaron el sentido de la celebración, los aspectos de la cosmovisión mapuche y se ejecutaron instrumentos musicales étnicos. Los expositores tendieron a que los chicos vivenciaran más que adquirieran conocimientos teóricos: un ejemplo fue la ejecución por parte de todos del grito de guerra y fortaleza "marichi weu";
b) una exposición de artesanías mapuche de hilado y tejido, que no se limitó a mostrar los productos sino las actividades por medio de las cuales se confeccionan las prendas. Para ello, las

[5] Véase anexo 2.
[6] En los mapas de las provincias de Río Negro, Neuquén, Chubut, La Pampa y Buenos Aires.
[7] La actividad central de la fecha fue la vigilia que hicieron esa noche para esperar el amanecer y efectuar la ceremonia ritual; ésta fue de acceso mucho más restringido para los *wingkas* o blancos.

artesanas trajeron husos, una rueca y un telar. También indicaron las denominaciones de las prendas, guardas y motivos. En este caso, la actividad estuvo a cargo de siete mujeres de la Cooperativa Artesanal Zuen Mapuche, y todos los alumnos de la escuela, en tandas, recorrieron la muestra;

c) Una charla para los alumnos de cuarto año a cargo del abogado Darío Rodríguez Duch, especialista en derecho indígena. La misma versó sobre las leyes nacional y provincial del indígena, y los problemas de tierras que atraviesan las comunidades de Río Negro y Neuquén. Fue seguida con gran atención por los alumnos intervinientes y se generaron preguntas al final de la misma;

d) Una charla para los alumnos de quinto año a cargo de Martín Painefil, representante de la Federación de Cooperativas de la Región Sur, en la que se desarrollaron aspectos de la economía de los pequeños productores de la zona en la actualidad.

En el caso del CEM Nº 77, se realizó un acto que consistió en la entrada de las banderas argentina y mapuche. Durante el mismo se explicó el sentido de la celebración, se ejecutó música con instrumentos étnicos y se compartieron términos culturales (saludo, explicación de los símbolos de la bandera, etc.) Al tratarse de una escuela para adolescentes mayores y adultos, nos pareció mejor centrar la actividad en aspectos simbólicos que ayudaran a la problematización de su pertenencia cultural; las limitaciones de horario y de espacio disponible y el hecho de que se tratara de la primera aproximación institucional al tema incidieron también en esta decisión de acotar la actividad.

Evaluación de la experiencia

Como ya mencionamos, la experiencia tuvo una buena recepción por parte de los alumnos y del cuerpo docente, tanto en el momento en que fue propuesta como durante su realización. Los datos obtenidos en el muestreo indican que el 79% de los alumnos encuestados considera que la experiencia fue buena o muy buena.[8] Sólo un 3% (4 personas) la percibe como regular o mala; el 18% no contesta el ítem.

Ante el interrogante de qué les gustó, la mayoría contesta que todo, y otros destacan los instrumentos, entender la cultura "y los significados de sus cosas", y las artesanías. Rescatan la relación de enseñanza-aprendizaje que se dio, la posibilidad de aprender algo que desconocían, y de "ayudarlos a difundir lo que creen". Reproducimos algunas opiniones, y sugerencias:

> *"Me gustó la actividad porque es importante darle un lugar a ellos a quienes se le despojó de la tierra y se los olvidó. Ellos son una realidad en nuestra sociedad."*
>
> *"Me pareció muy importante poder conocer un poco más de una cultura cercana a la nuestra, ya que se conoce muy poco y en cierto modo se rechaza."*
>
> *"Estuvo muy bueno, nunca pensé que era así."*

[8] Sólo un 3% (4 personas) la percibe como regular o mala; el 18% no contesta el ítem.

"Los talleres nos tendrían que involucrar a nosotros."

"Me gustaría que las rogativas fueran abiertas para la gente."

"En vez de aprender inglés prefiero aprender mapuche, me parece que es lo justo."

En cuanto a nosotras, uno de los aspectos que más destacamos es que la actividad nos dió a todos la posibilidad de conocer y valorar ciertos saberes no institucionalizados, en particular, la "vuelta del año", el "mirar las cosas desde donde uno está". El vivenciar el inicio del año en esta época tiene importancia desde el punto de vista ecológico en el lugar donde vivimos; el festejo del 10 de enero es herencia pasiva, convencional, y sobre todo, sin contenido en el hemisferio sur.

También valoramos mucho la relación que se estableció con el Centro Mapuche Bariloche. Resaltamos su apertura y buena disposición, ya que vinieron a las dos escuelas el mismo día y replicaron las charlas las veces necesarias para cubrir a todo el alumnado; por otro lado, destacamos que es una institución que se sostiene con gente muy humilde, que pidió permiso en su trabajo, vino en bicicleta, etc.

Entre los elementos a evaluar queremos mencionar también algunas dificultades que hacen a la situación en que desarrollamos nuestra práctica educativa, por ejemplo, no contar con tiempo institucional para la preparación del evento, o con recursos económicos para materiales o apoyo para el traslado de mapuches con sus instrumentos o de artesanas con sus telares.

Conclusiones

Nuestra conclusión general es que es la actividad fue más que lo esperado, y sobre todo, abre posibilidades. Nuestra propuesta es continuarla, profundizarla el año próximo e institucionalizar la celebración, esto es, darle un espacio en nuestras comunidades educativas.

El desafío es no repetir, sino recrear el evento, por ejemplo, con mayor grado de intercambio y de participación protagónica de los alumnos, que es una de las demandas que se expresan en las encuestas. Para que esto sea posible hay que tomarlo como parte del PEI o plan institucional anual, pero cuidando que no se transforme en un evento hecho desde lo prescriptivo. Consideramos que quienes se involucren en la organización deben sentirse identificados con la temática y estar abiertos a los desafíos y contradicciones que la misma provoca en las comunidades educativas.[9]

Con respecto a replicabilidad, consideramos que es una experiencia replicable en este formato en otras escuelas y con otros grupos étnicos, dado que cada cultura tiene su día festivo, y eso es un momento de encuentro en positivo. Pero replicar no quiere decir imitar: cada institución puede tomar el propósito, adaptándolo cada una según su creatividad. En suma, nuestra propuesta es aportar a fortalecer la identidad patagónica que compartimos todos, la mapuche de quienes son indígenas, y a desarrollar una acción positiva que contrarreste la fragilización cultural que atraviesa actualmente la cultura mapuche y enfrente a la globalización dominante que nos pretende uniformar pero no nos une.

[9] Un ejemplo de esto es que a la aceptación de la propuesta en uno de los CEM se le sumó un cierto resquemor, al suscitarse, por ejemplo, la discusión entre los docentes a raíz de la posibilidad de que se izara la bandera mapuche en el Centro Cívico: ¿ésta debería ir arriba o debajo de la bandera argentina?

otras experiencias

región

NOA

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EXPOSICIÓN DE INVESTIGACIONES ESTUDIANTILES DE CIENCIAS SOCIALES

PROVINCIA: ***Jujuy***

LOCALIDAD: ***Humahuaca***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Normal Superior "República Dominicana"***

AUTOR/ES: ***Jorge Ignacio Villena, Valentina García***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Omaguaca***

Objetivos vinculados con la experiencia

- Aportar la riqueza cultural de los hogares de los alumnos para nutrir las experiencias de aprendizaje de todos los compañeros y de los docentes.
- Brindar contención a un alto porcentaje de alumnos provenientes de las zonas rurales.
- Rescatar los testimonios orales que podían ofrecer los familiares y vecinos de los alumnos.
- Promover la integración de los estudiantes.
- Propiciar la participación y la libre expresión.

Desarrollo de la experiencia

Las etapas de la experiencia comprenden:

- Selección de un tema, cercano a las posibilidades e intereses de los alumnos. (Costumbres, fiestas religiosas y fiestas populares, creencias y leyendas.
- Búsqueda y recopilación de datos bibliográficos y de fuentes orales.
- Organización de la información.
- Redacción del trabajo.
- Exposición del mismo, mostrando lo que es propio de la cultura de los alumnos, lo que cotidianamente observan en sus hogares y en el medio que los circunda.

En la exposición los alumnos demuestran, cuentan y exponen sus trabajos a toda persona que visita los stands. Mayormente eligen temas vinculados a creencias, fiestas y leyendas.

Evaluación de la experiencia

Esta experiencia ha ido creciendo año tras año; es muy positiva para los alumnos y para la Institución porque tiende al respeto por la diversidad cultural.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

NOS CONOCEMOS

PROVINCIA: ***Jujuy***
LOCALIDAD: ***San Salvador de Jujuy***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 418 "Eva Perón" (J2)***
AUTOR/ES: ***Margarita Calvó***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Población de diferentes regiones (puna-quebrada-valle-selva) y de países vecinos (Bolivia-Chile)***

Objetivos de la experiencia

- Favorecer la comunicación interpersonal en un ámbito de respeto y de tolerancia grupal.
- Profundizar la capacidad de comprensión construyendo aprendizajes significativos a través de la participación en múltiples situaciones comunicativas.

Desarrollo de la experiencia

Para el desarrollo de esta experiencia, se llevaron a cabo múltiples actividades, entre otras:

- Confección de una biografía personal.
- Relevamiento y reunión de material didáctico aportados por las familias de los alumnos (libros, revistas, etc).
- Organización y exposición de afiches "Los cuentos del pasado".
- Desgrabación y cotejo entre oralidad y escritura.
- Narración a niños de cuarto y quinto grado.

Es importante señalar la participación de padres y familiares en el desarrollo de estas actividades.

Evaluación de la experiencia

En el balance de la actividad cabe destacar aspectos positivos y otros negativos. Por un lado, esta experiencia favorece los vínculos entre los miembros de la comunidad y valora su patrimonio, permitiendo incorporar conocimientos propios de la lengua y la situación comunicativa, variedades lingüísticas regionales, sociales, generacionales y registros formales e informales para sistematizar las distintas posibilidades. Por el otro, se entiende que no se trabaja en forma de equipo desde los primeros grados, requiriendo un tratamiento conjunto.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DE LA EXCLUSIÓN A LA INTEGRACIÓN

PROVINCIA: ***Jujuy***
LOCALIDAD: ***San Salvador de Jujuy***
INSTITUCIÓN: ***Fundación CERES (Centro Regional, Económico y Social) (ONG)***
AUTOR/ES: ***Beatriz Argentina Cabana de Joaquín***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Colla***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

La población atendida posee formas culturales que no son comprendidas ni atendidas por la currícula escolar y la actitud docente de las instituciones formales, privilegia un modelo eurocéntrico en la transmisión de contenidos.

Asimismo se presentan problemas que tienen que ver con la propia autopresentación de la población, es decir individuos que se sienten estigmatizados por la escuela y la sociedad, considerándose a sí mimos como inferiores, delincuentes e incapaces.

Objetivos de la experiencia

- Promover y capacitar a niños, jóvenes y mujeres, pertenecientes a comunidades rurales con dificultad de integración al ámbito económico, social y cultural.
- Facilitar la inserción en la cultura urbana de migrantes provenientes de sectores rurales, fortaleciendo a la vez la identidad cultural originaria.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el Barrio Cerro Las Rosas. La Fundación comenzó sus actividades el 30 de agosto de 1991. La misma comprende las siguientes actividades:

- Cuidado diario de los niños (60 niños).
- Apoyo escolar (60 alumnos).
- Capacitación laboral (176 alumnos). Incluye talleres de comunicación social y radio, promoción comunitaria, huerta y vivero, computación, cuidado de niños.
- Promoción de la salud (1800 habitantes).
- Generación de ingresos con diversos emprendimientos productivos.

Evaluación de la experiencia

Hay varios aspectos positivos para subrayar; en primer término la continuidad de una experiencia que da contención a la población, favoreciendo la inserción de numerosos niños y jóvenes tanto en la educación formal como en el mundo del trabajo. A la vez, la experiencia ha favorecido que los docentes se replanteen su propia concepción educativa.

La continuidad del trabajo, el respeto mutuo y la valoración de las distintas manifestaciones culturales, ha permitido que se supere la autopercepción negativa de los alumnos de la que se da cuenta en el diagnóstico, favoreciendo el aprendizaje en un contexto de autoestima y respeto por parte de niños y jóvenes.

Se entiende que esta experiencia puede ser replicada, sobre todo en su fundamento teórico y metodológico, pero se requiere contar con infraestructura para poder desarrollar convenientemente las tareas.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SABER Y LENGUA DE NUESTRA TIERRA

PROVINCIA: ***Jujuy***
DEPARTAMENTO: ***Santa Catalina***
LOCALIDAD: ***Cienega***
INSTITUCIÓN: ***Unidad de Gestión Educativa 425***
AUTOR/A: ***Mario Alberto Acho***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Quechua***

Diagnóstico de la experiencia

Pérdida paulatina de la comunicación en lengua materna (quechua) al punto que en la década del '90 se registra que un 95% de los miembros de la comunidad carecen del uso del habla materna, así como de la comprensión de la comunicación lingüística de padres y abuelos. Esta pérdida comunicativa se hace en distintas etapas, primero la utilización de la lengua original de la zona, luego el entendimiento de los mensajes así como pérdida de vocablos y sinónimos.

Objetivo de la experiencia

Rescatar, valorar y difundir la cosmovisión cultural de la comunidad en la localidad, así como las aledañas, a través del uso de la lengua quechua.

Desarrollo de la experiencia

Se realizó un arduo trabajo de concientización con muchas charlas y debates, para ir afirmando poco a poco el valor y la importancia que tiene la lengua materna no sólo como comunicación lingüística, sino como una herramienta imprescindible de transmisión verbal de generación a generación sobre los valores de esta cultura.

Se constituyó una experiencia bilingüe basada en la importancia que tiene la lengua materna para los pueblos originarios respecto de:

- Transmisión de la organización, formación y pensamiento de los Ayllukuna, a través de la lengua materna.
- Análisis de vocablos en quechua y en castellano.
- Gramática quechua. En la ausencia de artículo en la lengua quechua se registra la causa de que la mayoría de los docentes no puedan comprender la expresión y formación de oraciones de los alumnos que llegan a la escuela.

Se promueve la participación de los alumnos en diferentes tipos de trabajos que se refieran a leyendas, cuentos, fábulas, poesías, coplas; flora y fauna de la zona; comidas regionales; plantas medicinales.

La experiencia intercultural fue transmitir la lucha de los dirigentes y pueblos indígenas en el reconocimiento de sus derechos esenciales.

Evaluación de la experiencia

Se considera positiva en la medida que se ha ido revirtiendo este cuadro de discriminación cultural, haciendo conciencia en los alumnos sobre el valor de su lengua materna y de la cosmovisión cultural que representa.

Se considera que esta experiencia es replicable.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA COMUNICACIÓN

PROVINCIA: ***Jujuy***
DEPARTAMENTO: ***Tumbaya***
LOCALIDAD: ***Purmamarca***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 21 "Pedro Goyena"***
AUTOR/ES: ***Norma Rita Rodríguez***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Kolla***

Presentación de la experiencia

La institución está ubicada en un pequeño pueblo alejado de centro urbano. La principal actividad económica es el turismo, dadas las bellezas naturales del paisaje y la agroganadería en pequeña escala.

Las familias en general son descendientes de los antiguos pobladores del lugar que no asumen su identidad.

La lengua que predomina es una variedad del castellano con mezcla de lenguas aborígenes (quechua y aymara). La experiencia se inicia porque en el habla de los chicos de la escuela siempre se observó una marcada presencia de la lengua castellano criolla.

Por otro lado la escuela trataba de enseñar la lengua estándar sin tener en cuenta esa variedad, más bien tratando de corregir la manera propia de hablar. Entonces surgió la necesidad de concretar una experiencia para que los niños hagan un puente entre estas lenguas y puedan aprender el estándar sin desprestigiar su propio lenguaje.

Los objetivos planteados

- Revalorizar la variedad lingüística y confrontarla con la estándar.
- Respetar la identidad cultural de los alumnos.
- Identificar la variedad dialectal.

Narraré algunas de las actividades llevadas a cabo durante este período lectivo (2001) en 4to año de EGB 2.

Comenzamos trabajando el tema de la comunicación, tipos de mensajes, etc. Allí surgió el tema de los diferentes códigos: la lengua criolla que usamos cotidianamente en nuestros mensajes orales y la lengua estándar de los mensajes escritos.

Para ayudarnos a ver la diferencia recurrimos al libro "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca". Trabajamos en primer lugar el cuento "Duende o condenado" del capítulo 2. Escuchamos el cassette.

Los alumnos observaron que el narrador "habla igual que nosotros". Nos preguntamos si esa forma de hablar es castellano, cómo la llamaríamos. Le pusieron distintos nombres: familiar, del lugar, de los padres, etc.

Decidimos usar el nombre de lengua criolla. Al día siguiente les dije que este relato que escucharon está escrito en un libro y se los presenté.

Los chicos se entusiasmaron mucho con este texto y quisieron ver otros de los relatos que allí aparecen. Vimos entonces "Darse Maña" del Capítulo 1. Los alumnos se reconocieron más que nada con el tema del darse maña y empezaron a contar "sus mañas": los varones contaron cómo se dan maña para hacer pelotas de trapo (medias cubiertas de plástico para que duren más), una nena contó cómo hizo un camioncito para su hermanito menor, y otros, cómo realizan algunas artesanías que se venden en la plaza (frasquitos con tierritas de colores, tejidos, etc.)

Al día siguiente unos alumnos mostraron sus mañas y las contaron oralmente, frente a los demás alumnos del grado; otros, trajeron pequeños textos escritos explicando su maña. En toda esta etapa de exploración del libro se trabajó continuamente el tema de reconocer nuestro propio modo de hablar. Siempre trato de trabajar con este enfoque en todas las áreas.

En el área de matemáticas, por ejemplo, para dar el tema de la suma, recurrimos al juego del mercadito. Había observado que los niños mostraban gran entusiasmo en practicar este juego en sus momentos libres. Comenzamos a jugarlo en clase, así realizaban ejercicios de suma. Vimos la suma, sus elementos, cómo sumar más rápido. Les propuse contar por escrito cómo jugamos al mercadito y así elaboramos textos instructivos. Leímos esos textos y fuimos realizando correcciones buscando lograr mayor claridad para que los textos puedan ser leídos por otras personas.

En esta experiencia se trabajó con las cuatro áreas fundamentales: lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales.

Los principales logros obtenidos son: seguridad y confianza en la comunicación oral; los niños se dan cuenta que usan una variedad dialectal y están realizando avances en reconocer algunas normas del estándar y de la escritura; están comenzando a diferenciar en qué situaciones deben usar una y otra.

Es preciso que se empiece a desarrollar esta experiencia en el 1º ciclo, porque los niños ingresan a la escuela con su variedad dialectal y si los docentes no la tenemos en cuenta, sin querer, hacemos que los niños no se comuniquen con libertad y confianza.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

NUESTRA LOCALIDAD, LA POMA

PROVINCIA: ***Jujuy***
DEPARTAMENTO: ***Humahuaca***
LOCALIDAD: ***Río Grande y La Poma***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Primaria 193 "Baldomero Fernández Moreno"***
AUTOR/ES: ***Juana Miranda***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Kolla***

Objetivos

- Que los alumnos reconozcan y comprendan los procesos sociales.
- Que desarrollen nociones temporales significativas.
- Que interpreten las características diversas de las actividades humanas y las formas de organización socio-cultural y económica.
- Que reflexionen sobre el medio ambiente en que habitan la población puneña y quebradeña.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolla desde hace tres años para facilitar la enseñanza de la lecto escritura a los alumnos de los primeros grados, respetando cabalmente sus costumbres y observando la dificultad que presentan para interpretar el castellano standard. Para contribuir a esta tarea se trabajó con la edición de los libros de la Quebrada del equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos".

La idea es interpretar, comprender, explicar y abordar la sintaxis oral en la expresión y dicción oral de la cultura kolla.

Evaluación de la experiencia

La experiencia se considera valiosa y ha tenido un fuerte impacto precisamente por estar fundamentada en los conocimientos y vivencias de una cultura milenaria.

Se considera que esta experiencia es replicable en todas aquellas comunidades con raíz cultural autóctona.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

AL FIN UN LIBRO EN NUESTRA LENGUA WICHI

PROVINCIA: ***Salta***
DEPARTAMENTO: ***General San Martín***
LOCALIDAD: ***General Mosconi***
INSTITUCIÓN: ***Escuela "Wichí Indios Matacos" Nº 362***
AUTOR/ES: ***Margarita María Filippini***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí, o Mataca***

Objetivos vinculado con la experiencia

El objetivo general es colaborar en la capacitación del aborigen, con miras a la autogestión y autodeterminación del pueblo wichí y su participación activa en la comunidad nacional, pluriétnica y pluricultural.

En acuerdo con este objetivo, se promueve en esta escuela bilingüe y bicultural la revalorización de la cultura wichí y el cultivo de su lengua materna, el arraigo de las tradiciones y valores de la comunidad.

Presentación de la experiencia

Hay limitaciones para la realización de la experiencia, entre otras, la falta de material didáctico, de libros de lectura en idioma wichí, de medios económicos y de tiempo para la elaboración de material y libros.

Se plantea la edición de un libro de lectura y material didáctico en lengua wichí; un material que elabore el alfabeto con grafismo castellano, ya que los materiales didácticos disponibles no sólo están en otro idioma, sino muy lejos de representar su medio y sus condiciones de vida ("Los cuentos para niños criollos, en su mayoría son para ellos tontos e insustanciales").

La iniciativa se plantea como la sistematización de un material didáctico que se ha ido conformando a lo largo de una experiencia de 19 años, (cartillas, cuentos redactados por los alumnos, o por sus maestros y colaboradores). La escuela cuenta también con la participación permanente e incondicional de la comunidad wichí, para todo trabajo que tienda al mejoramiento de la escuela o de la educación.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EL MISTERIO DEL AYER Y EL MILAGRO DEL AHORA

PROVINCIA: ***Salta***

DEPARTAMENTO: ***San Martín***

LOCALIDAD: ***Misión Carboncito (Embarcación)***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 4266 Río Bermejo***

AUTOR/A: ***Silvia Noemí Haro de Ranelli y docentes de la escuela***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Abordar la cuestión indígena implica el desafío de desarrollar un proyecto educativo que responda a las particularidades de diferentes etnias.

En este desafío trabajó nuestra escuela, tarea que no resulta fácil ya que se debe educar respetando la lengua materna, usándola e incorporando paulatinamente el castellano.

La alfabetización que ya resulta dificultosa en situaciones comunes, lo es más cuando se debe brindar y asegurar una alfabetización bilingüe e intercultural.

En la búsqueda de respuestas a esta cuestión conjugamos estrategias, reformulaciones curriculares y pedagógicas, recursos de aprendizaje y experiencias, tratando de transitar un camino que atienda a las necesidades educativas de la población aborigen.

"Sistematizar la EIB" nos obliga a trasladarnos al año 1984, cuando el entonces Consejo de Educación de la provincia de Salta selecciona al establecimiento para constituir parte del Proyecto Aborigen, como experiencia piloto.

Desde ese momento surge la figura del auxiliar bilingüe, quién era un colaborador del docente realizando la función de traductor o de ayudante de clase. El maestro, en esa época, para enseñar las letras del alfabeto castellano trabajaba con palabras base escritas en Wichí.

Se implementa también la extensión horaria de la jornada escolar, y en ese espacio se llevan a cabo talleres que, según dispone el Proyecto aborigen, deben preparar al niño en labores que sean útiles para su futuro.

Era necesaria la capacitación para recibir aportes que enriquecieran el proyecto educativo; ante la falta de capacitación tuvimos que auto perfeccionarnos enfrentando la dificultad de la escasa bibliografía.

Es así que ante una convocatoria de la provincia para las instituciones educativas, pensamos un proyecto innovador tendiente a mejorar nuestro trabajo en la enseñanza de la lengua, surgió "Hablemos Claro", proyecto que resultó premiado.

Con el dinero recibido ambientamos un aula con microespacios de arte, lectura, informática, teatro, videoteca, creando un espacio diferente en donde el niño pueda elegir la actividad a realizar y trabaje con las 2 lenguas. Es importante resaltar que el rincón de informática es manejado por el maestro bilingüe, quién enseña a escribir y leer con las máquinas. También, forma con el maestro de grado una pareja pedagógica que aplica diferentes estrategias para que en el lugar mencionado se lea y produzca en ambas lenguas, a través de acciones como: lectura de adivinanzas, poesías, leyendas, creencias, títeres; comentario de películas; dibujo, pintura; lotería de palabras; y múltiples juegos.

¿Se iba delineando la figura del bilingüe? ¿Se encaminaba la enseñanza bilingüe? Éstos eran interrogantes que buscamos responder, compartiendo ideas y propuestas con colegas de otras escuelas con la misma realidad.

Presentamos a la Supervisión zonal el proyecto "La comunicación como intercambio es la fuente de los vínculos humanos", que es una propuesta de realización de una jornada interinstitucional para elaborar el perfil del maestro bilingüe.

Consensuamos ideas, expusimos experiencias y plasmamos los acuerdos: Maestro bilingüe = Nexo - Acompañante - Colaborador - Orientador - Guía - Hacedor - Educador.

La tarea escolar continuaba cada vez mejor, con trabajos de pareja pedagógica en los grados, en el aula del proyecto innovador, en los actos escolares, en los talleres, y en la ejecución del proyectos específicos.

Un apartado especial merecen las actividades de los talleres de Huerta (invernadero, cocina, manualidades), donde se leen textos utilizando dos lenguas, los actos escolares donde los niños y el bilingüe leen en wichí, y los proyectos específicos que buscan promover la lectura y enriquecer la oralidad.

Creíamos estar haciendo lo correcto, pero como nadie especializado podía aseverar nuestros pensamientos, surgían más dudas. Dudas que finalmente encontraron un oasis con la llegada de una profesora que dictó un curso de capacitación sobre la EIB, Mónica Zidarich. Ella fue la profesional que nos regaló su sabiduría y compartió sus experiencias. Gracias a ella nuestra tarea se encauzaba. Aprendimos nuevas modalidades de acción y conocimos otras actividades y bibliografía adecuada de bilingüismo.

Ella fue la gestora de la iniciativa de un proyecto de pasantía; fue la guía, la asesora y la impulsora de esta acción. Dicho proyecto proponía realizar una pasantía en la provincia de Chaco en una escuela con realidades similares a la nuestra, intercambiando vivencias y recogiendo saberes. Luego de presentado, resultó seleccionado para efectivizarlo.

Invalorable es lo aprendido en esas alejadas escuelas. Rescatar los positivo, adaptarlo a nuestro contexto e incorporar lo vivenciado, es hoy nuestra tarea. Observamos múltiples acciones a imitar: actividades novedosas, material didáctico innovador, proyectos cautivantes, estrategias metodológicas atractivas para docentes de grado y bilingüe; esto es lo que conocimos compartiendo cada día y sintiéndonos parte de cada equipo docente.

Entre las innumerables actividades presenciadas destacamos: trabajo en equipo, proyectos áulicos planificados en conjunto, sistematización de la EIB, tiempos extraescolares para planificar,

tiempo extraclases para evaluar el proceso, confección de material didáctico adaptado a la propuesta, cultura colaborativa, apertura, dialoguismo, predisposición de la profesora para enseñar, autoevaluación y espíritu crítico.

Esta última experiencia fue la llave que nos permitió comprobar que en el mundo de la alfabetización bilingüe, la variada gama de posibles reformas es innumerable. Incursionar en ella constituye un gran desafío, que resulta fácil con docentes comprometidos y con ansias de mejorar en búsqueda de una educación que respete la diversidad.

Es primordial, en este momento, destacar que todos los actores institucionales del establecimiento lograron enriquecerse, porque hacen suyas las palabras de un gran pensador: "No dejes de marchar cuando no hay caminos, deja que tus pies abran el tuyo. ¡Sé un cazador de utopía!".

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CONSTRUYENDO NUEVOS CAMINOS PARA ENSEÑAR

PROVINCIA: ***Salta***

DEPARTAMENTO: ***General José de San Martín***

LOCALIDAD: ***Misión Chaqueña***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 4528***

AUTOR/A: ***Elva Rosa Cuellar, Lucía Moreno, Liliana De Chiesa, Ramón Villalba, Octavio Outines, Fabián René Flores, Irma Rosa Espinosa***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

La escuela Nº 4528 está ubicada en el paraje Misión Chaqueña que pertenece al Departamento San Martín de la provincia de Salta. Emplazada en la zona rural del monte chaco-salteño atiende a una población aborigen de etnia wichí que se comunica cotidianamente en una lengua materna que difiere de la oficial.

El nivel socioeconómico puede considerarse bajo, muy limitado en cuanto a recursos económicos, fuentes de trabajo, aún en la actualidad, la caza y la pesca se constituyen en el sustento diario de la familia wichí.

Las actividades sociales se manifiestan principalmente en torno a lo religioso habiendo adoptado la religión anglicana.

La infraestructura edilicia es satisfactoria aunque a pesar de las refacciones y ampliación de las que fue objeto el edificio, aún persiste la necesidad de utilizar el primer edificio tipo rancho para aulas, ya que la matrícula de 300 alumnos excede las posibilidades edilicias.

La Escuela Nº 4528 lleva adelante un proyecto institucional donde la capacidad profesional docente se convierte en uno de los ejes centrales. De esta manera, la investigación-acción y el trabajo en equipo se unen para intentar garantizar el mejoramiento de la calidad educativa.

A partir de 1995, la gestión se vió favorecida por el empuje y constancia de su directora, la Sra. Lucía Cuellar de Moreno, quien preocupada por mantener el equilibrio necesario entre las necesidades institucionales y profesionales promovió las acciones, asesorando, incentivando y concientizando sobre las necesidades de capacitación profesional. El ejercicio de su función como conductora llevó a los docentes a constituírse como equipo de trabajo; el estímulo de las iniciativas, la difusión de prácticas favorables permitió que se establezcan entre los docentes, relaciones sólidas de aprendizaje mutuo que se fundan y afianzan frente a circunstancias precisas de la vida cotidiana escolar, promoviendo en ellos un alto de nivel de pertenencia y compromiso profesional para la tarea de enseñar.

Entre los objetivos pedagógicos la propuesta de autoperfeccionamiento plantea: aportar un espacio institucional de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, permitiendo que este accionar esté contextualizado en la realidad vigente, y a partir de allí intentar un proceso de transformación en la práctica pedagógica.

Esta experiencia se gesta en base a la necesidad de objetivar la propia práctica, superar el aislamiento del quehacer docente, construir grupos de trabajo que favorezcan la reflexión y la construcción colectiva de nuevas didácticas, favorecer la confrontación de la propia práctica con elaboraciones teóricas (hechas por otros) para avanzar en la conceptualización y desde la teoría construir un estilo propio de trabajo superando así el intento de practicar teorías.

Las líneas de acción concreta que se realizaron se detallan de la siguiente manera:

En una primera etapa se llevó a cabo la lectura y análisis de documentos pedagógicos, durante los 30 minutos previos al inicio de la jornada escolar.

Luego, conformando equipos de a dos, los docentes seleccionaron textos de la biblioteca del docente -bien equipada gracias al aporte del Plan Social Educativo y a la gestión de donaciones-, expusieron un tema determinado, y se debatió y se elaboraron conclusiones para transferir al aula.

Posteriormente y en vistas a una nueva organización institucional que implementó el trabajo por área y por ciclo, aprovechando las posibilidades de realizar instancias de capacitación autorizadas por la superioridad, se llevaron a cabo jornadas pedagógicas coordinadas por el grupo de docentes de las determinadas áreas y ciclos.

La modalidad de trabajo estípula una etapa de exposición, posterior debate, intercambio de experiencias y elaboración de conclusiones que serán llevadas al aula.

Esta inquietud trascendió los límites de la institución dando lugar a una novedosa experiencia de trabajo en red con instituciones de contexto sociocultural semejante.

Fijándose como tema eje de una primera etapa del perfeccionamiento el tratamiento de la Lengua, por su importancia relevante frente a todos los aprendizajes y situándose en el escenario donde despliega su acción, la escuela se fijó como objetivo: recuperar los saberes de la comunidad revalorizando su protagonismo como portadores de una determinada cultura.

Desde esta perspectiva, los docentes asumieron un significativo compromiso: aprender la lengua materna con el apoyo de bilingües, alumnos y padres.

Otras estrategias implementadas

Uso intensivo de la lengua materna en los talleres pedagógicos en diversas actividades recreativas:

- Dramatización de obras infantiles (con títeres).
- Representación de obras teatrales.
- Recreación de la literatura oral (cuentos, mitos, leyendas).
- Participación activa en la radio escolar.

- Apoyo de los padres, colaborando con narraciones sobre creencias o cuentos infantiles de su propia cultura.
- Espacio programado para que los bilingües trabajen con el rescate cultural.
- Confección diaria de la cartelera con mensajes escritos en lengua materna.

En líneas generales, la experiencia de autoperfeccionamiento dio resultados muy positivos. El proceso no fue lineal, tuvo marchas y contramarchas pero también tuvo una incidencia favorable en el desarrollo profesional, ya que permitió superar muchas debilidades del modelo tradicional y dejó abierta la posibilidad de continuar con el aprendizaje permanente, haciendo más atractiva la enseñanza y más atractivo el aprendizaje, tanto para los alumnos como para los docentes.

Desde una perspectiva pedagógica global, esta propuesta resultó una valiosa oportunidad para confrontar nuevas propuestas, introducir modificaciones, probar diferentes estrategias y compartir posibilidades con otros.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN UNA COMUNIDAD WICHI

PROVINCIA: ***Salta***
DEPARTAMENTO: ***San Martín***
LOCALIDAD: ***Misión Chaqueña***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 4528 Misión Chaqueña***
AUTOR/A: ***Lucía Cuellar de Moreno y personal docente de la escuela***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Desde el año 1978 la entonces Directora y Maestra de la Escuela RIC Bermejo de Misión Carboncito, del departamento San Martín de la provincia de Salta, la Sra. Lucía Cuellar de Moreno, siendo oriunda de la zona y habiendo compartido la escuela primaria con los aborígenes, comenzó a preocuparse e interesarse por la acción educativa formal de los niños Wichi.

Al conocer la cultura tenía la convicción que era necesario revalorizar las pautas culturales de la comunidad educativa y que lo normal y eficaz seria que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilizara al menos en la primera etapa, la lengua madre y no otra. El alumno se veía obligado a castellanizarse y simultáneamente a incorporar un código escrito en una lengua que desconoce o conoce muy poco. Este enorme esfuerzo dificultaba toda su escolaridad y lo conducía al fracaso, la inadaptación, el retraso, las carencias intelectuales, el déficit lingüístico, lo que traía aparejado ausentismo y deserción escolar.

La disparidad del medio lingüístico afectaba no sólo a la comunicación sino también a los objetivos de la escuela.

Frente a la problemática expuesta se comenzó a buscar estrategias para abordar con mayor profundidad y posibilidades de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprovechando y potenciando los recursos humanos disponibles en la comunidad, se puso en práctica lo siguiente:

1º Un alumno de la clase que entendía más el castellano traducía y contribuía a interpretar las consignas dadas por la maestra y misionera Elena.

2º Se solicitó el apoyo de una asistente social, maestra y misionera Elena Olivera que dominaba el idioma wichí, en el dictado de clases en lengua materna. Los resultados eran excelentes.

3º La maestra comenzó un estudio sistemático del idioma wichi, pero este resultaba un proceso lento.

4º Luego se buscó al Sr. Gerardo Juárez, joven wichi ex alumno de la escuela y muy

aceptado por su comunidad, para que se desempeñe como auxiliar Bilingüe. Los misioneros anglicanos se hacían cargo del sueldo del auxiliar; luego dejaron de hacerlo porque la escuela pasó a depender del estado provincial. Así aparece la figura del primer auxiliar bilingüe de la provincia de Salta.

5° Ante esta situación: la falta del auxiliar bilingüe y la imperiosa necesidad de modificar el curriculum a los efectos de implementar una Enseñanza Bilingüe Intercultural, movilizó y llevó a la directora Sra. Lucía C. de Moreno a elevar una carta bien fundamentada a la presidente del Consejo General de Educación de la Pcia. de Salta Dina Taritolay planteando la problemática y proponiendo la regionalización educativa, la continuidad del auxiliar bilingüe y la mayor permanencia del niño en la escuela (más horas), y a más temprana edad.

Dicha propuesta fue aceptada y contó con la mejor disposición de parte de las autoridades educativas. Dando respuesta a esta inquietud, la presidente del Consejo General de Educación visitó la escuela, oportunidad que le permitió conocer de cerca la realidad y constatar el compromiso del plantel docente. Por ello, al ver que las condiciones estaban dadas comenzaron las acciones en favor de lo peticionado. Se designó a Gerardo Juárez para cumplir el rol de Auxiliar Bilingüe, pero en el cargo de personal de servicio porque aún no existía este cargo.

Luego envió a profesionales del C. E. P. E. (Centro de Estudios y Perfeccionamiento Educativo), organismo dependiente del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta. Se trata de personal capacitado en Antropología, Lingüística y en las distintas áreas curriculares -Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales-. Entre otros, se citan las siguientes personas: Roque Ramirez, Nicolas Arroyo, Beba del Castillo, Carmen Rosa Estrada, Ramón Vazquez, Julia Zigaran, Isabel Perez de Salas.

Ellas contribuyeron a perfeccionar la experiencia pero por sobre todas las cosas oficialmente a través da la Resolución Nº 1034/85 emanada del Consejo Gral. de Educación. Es así como el 25 de Setiembre de 1985,en la escuela Río Bermejo de Carboncito, a cargo de la Directora LUCIA CUELLAR DE MORENO se implementó el Plan de Regionalización - área aborigen - que trata los siguientes objetivos:

- Desarrollo armónico del hombre firmemente asentado en los valores étnicos propios y nacionales.
- Inclusión de actividades manuales en el currículum, a los efectos de que el niño aborigen que egrese de la escuela primaria constituya un elemento dinamizador de su propia cultura evitando: la emigración hacia centros urbanos atraídos por expectativas que estos centros difícilmente puedan satisfacer; el desarraigo del individuo; el desmembramiento de su comunidad.
- Garantizar un recambio generacional que permita el fortalecimiento de la cultura.

Este proyecto contempló las siguientes áreas:

Técnico Docente

- Incorporación al jardín de infantes del niño desde los 4 años de edad.
- Modificar la organización pedagógica del primer ciclo a los efectos de facilitar el aprendizaje de lecto-escritura y matemático. Esto supone:
- Extender el periodo de aprestamiento en el primer grado respondiendo prioritariamente a las pautas culturales de la comunidad aborigen.
- Desarrollar los contenidos del primer grado en lengua oral con el objeto de lograr un manejo adecuado de las lenguas Wichi y Castellano atendiendo a los criterios morfosintácticos y fonéticos para lograr una mínima comunicación.
- Enseñanza a partir del 2º grado de la lectoescritura momentáneamente en lengua castellana previéndose su alfabetización en lengua materna cuando se cuente con docentes capacitados para ello.
- Modificación del currículum a los efectos de implementar una enseñanza intercultural.
- Capacitación específica de los docentes que se desempeñan en escuelas con población aborigen a los efectos de lograr una mayor comprensión de la problemática de las culturas aborígenes, y un manejo adecuado de la lengua materna de la comunidad.
- Perfeccionamiento y actualización en contenidos y metodologías de las áreas curriculares, medios y técnicas para la conducción de los aprendizajes y fundamentos psicopedagógicos del proceso educativo atendiendo a las necesidades y características culturales del grupo étnico.

Técnico Administrativo

Se designan idóneos aborígenes para que se desempeñen en los talleres de Economía del hogar rural (a cargo de Maria Alicia Vaca):

- Taller en carpintería y albañilería (a cargo de Juan Barrazo)
- Taller regional en artesanía en madera (a cargo de Sebastián Zanje y Faustino Montes)
- Agronomía (a cargo de Pascual Rodríguez)

Socio-Comunitario

Se fomentó la participación activa de la comunidad.

Esta experiencia cristalizó después de muchas dudas, incertidumbres, aciertos y errores. Con el transcurrir del tiempo se observó el impacto positivo que causó en la comunidad educativa, lo que la fortaleció y revitalizó permitiendo su replicabilidad. Es así como en al año 1987 se extiende esta experiencia a la Escuela Nº 4528 de Misión Chaqueña y posteriormente a distintas escuelas de la provincia de Salta con población aborigen.

Desde al año 1995, después de 18 años de permanencia en Carboncito, la Sra. Lucía Cuellar de Moreno se traslada a la Escuela Nº 4528 de Misión Chaqueña, en donde cursó toda la escolaridad primaria, fue maestra de grado y actualmente directora. Con gran compromiso y con mayor fuerza se continuó con esta experiencia de educación Bilingüe-Intercultural. El primer paso y el más difícil fue concientizar al personal sobre la importancia de utilizar la lengua materna de los

alumnos como vehículo de educación, ya que permite mayor motivación y comprensión y mejor rendimiento en todas las áreas.

Una vez convencidos que el conocimiento y el uso de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje es la llave que permite entrar efectivamente en la cultura de los niños y hacer más eficaz y funcional la acción educativa formal. Se iniciaron une serie de actividades escolares y el uso de metodología apropiada: abundante ejercitación de la oralidad wichi-castellano, narración de cuentos, leyendas de la tradición wichi desde el prejardín, canciones en lengua madre, bi-alfabetización en el 1° ciclo (wichi-castellano) aplicando la propuesta constructivista de Emilia Ferreiro a cargo de la pareja pedagógica Auxiliar Billngüe-Maestro/a de Grado. Se presentan muchos portadores de textos y el alfabeto en ambas lenguas, cartelera diaria en lengua wichí, comunicados y cartas según sea el interlocutor (castellano o wichi, elaboración de cartillas y afiches, obras teatrales. radio escolar, etc.).

Se inició el estudio sistemático de la lengua wichi por parte de los docentes de la Institución. Los auxiliares bilingües fueron titularizados, lo que se constituye en una fortaleza porque se dejará de estar experimentando con distintos auxiliares que se reemplazaban caprichosamente.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA RADIO EN LA ESCUELA

PROVINCIA: ***Salta***
DEPARTAMENTO: ***San Martín***
LOCALIDAD: ***Misión Chaqueña***
INSTITUCIÓN: ***Escuela 4528***
AUTOR/ES: ***Ramón Villalba, O.Gutiérrez, Daniel Monteros***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

La Unidad Educativa Nº 4528 de Misión Chaqueña está situada en el departamento San Martín, Provincia de Salta, con una población escolar de 300 alumnos todos de la étnia wichí, los cuales por naturaleza dominaban su lengua materna y al ingresar a la escolaridad primaria se inician en la lengua oficial (el castellano).

Mediante la iniciativa de un grupo de docentes, la escuela implementó para ellos un proyecto innovador, "La radio en la escuela", en el año 1997; con el objeto de solucionar una serie de problemas que se presentan debido a la barrera idiomática y a las diferencias culturales existentes. Esta propuesta contribuye a mejorar la comunicación y la relación docente-alumno. El proyecto de la Radio escolar se convierte en un soporte válido de todas las áreas y permite también, llevar a cabo el importante rescate de la cultura wichí: cuentos, mitos, leyendas, costumbres, etc. Se aborda, especialmente, las áreas lengua, y ciencias sociales y naturales, seleccionando los siguientes contenidos: expresión oral y escrita, narración, redacción, pre-lectura, lectura, post-lectura, cuentos, poesías, leyendas, mitos, historietas, trabalenguas, chistes, costumbres, vestimentas, caza y pesca, recolección de frutos silvestres los primeros habitantes, etc.

La dirección de la escuela y los responsables de esta experiencia además de asistirlo y cuidarlos deben proporcionarles la oportunidad de reflexionar y de practicar hábitos de lectura comprensiva, espíritu solidario, con criterio sobre sus derechos.

Por ese motivo se elaboró y ejecutó un plan de acción para suplir las necesidades y demandas detectadas en la fase de evaluación inicial, planteándose un conjunto de objetivos bien definidos, seleccionándose y aplicándose una serie de estrategias metodológicas y una variada y adecuada secuenciación de actitudes y actividades, permitiéndoles la construcción de su propio aprendizaje, que fueron adecuados acorde al Nivel y Ciclo que cursan los educandos.

Para la ejecución de la misma se formaron equipos de trabajo: equipo de producción, equi-

po de publicidad, equipo de locutores, equipo de periodistas, equipo de redacción, equipo de montaje, operadores y compaginadores. En ellos se realizan las siguientes actividades diarias:

- LUNES
  El uso de la biblioteca áulica (libros, revistas, textos, diarios); encontrando nuevos significados para la práctica de lectura y de escritura vinculando los contenidos escolares con los usos que tiene el lenguaje en la sociedad.

- MARTES
  La radio al servicio de los talleres; trabajo en red; reparto de volantes anunciado las ofertas y demandas de la experiencia, clasificación y reescritura de las producciones recibidas.

- MIERCOLES
  Búsqueda de información y entrevistas a instituciones del medio, docentes, alumnos y a visitas ocasionales. Reescritura, práctica de lectura y relectura, modulación de voz.

- JUEVES
  Recepción y producción de saludos musicales. Reescritura, lectura relectura, organización del programa para el día viernes.

- VIERNES
  Cada semana se publicarán todas las acciones de la comunidad educativa a través de un programa radial de dos horas dirigido por los docentes responsables y conducido por los alumnos del taller y las instituciones en general. También se abrirán espacios para las instituciones del medio y se cubrirán actos escolares y eventos especiales que requieran de nuestro apoyo durante todo el año.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CON EL TEATRO RENACE NUESTRA CULTURA
HAP TEATRO INALIT OKEYIS

PROVINCIA: ***Salta***
DEPARTAMENTO: ***General José de San Martín***
LOCALIDAD: ***Misión Chaqueña***
INSTITUCIÓN: ***Escuela 4528***
AUTOR/ES: ***Lucía Cuellar de Moreno, Elva Rosa Cuellar y personal docente de la escuela***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

En la localidad de Misión Chaqueña, Dpto. San Martín, provincia de Salta se encuentran las Unidades Educativas Nº 7.029 (escuela nocturna) para jóvenes y adultos con 35 alumnos y Nº 4.528 (escuela diurna) con una población escolar de 300 alumnos, pertenecientes a la étnia wichí. Ambas instituciones están unidas por un estrecho vínculo de trabajo cooperativo y comprometido para con su comunidad educativa.

Por lo antes expuesto, un grupo de docentes detectaron y centraron su atención en las problemáticas sociales y escolares existentes en la población, las que afectaban directamente a los alumnos, como ser:

- Las dificultades en la comunicación oral escrita wichí- castellano.
- los malos hábitos tales como alcoholismo, promiscuidad, etc.
- La escasa valoración hacia sus patrimonios culturales, la lengua, las tradiciones y las costumbres.

Estos motivos los llevaron a buscar estrategias que los estimule a superarlas. Se implementó una alternativa innovadora, la iniciativa de crear un taller de teatro, al cual se lo denominó "Con el teatro renace nuestra cultura". Éste se inició en el año 1995, dirigido por las docentes Srta. Elva Cuellar, Gladys de Paz y María Cuellar, con la aprobación y el apoyo de la directora Lucía C. de Moreno.

Para ese entonces se fijaron los siguientes objetivos:

- Combatir los malos hábitos
- Mejorar la expresión oral y escrita en wichí castellano
- Revalorizar sus patrimonios culturales
- Superar la timidez

Para sus logros se desarrollaron una serie de actividades que respondían a la necesidad de los educandos y al cumplimiento de los objetivos formulados. Esta propuesta motivó a los alumnos

a trabajar con entusiasmo, dedicación y responsabilidad. Al descubrir un cambio de actitud positiva en los mismos y al constatar los valiosos resultados de este proyecto, se incorporaron otros docentes. Al igual que los Auxiliares Bilingües, estos últimos desempeñaron una labor destacable siendo los transmisores de su cultura, a prestar apoyo a los docentes en las acciones ejecutadas.

En un primer momento, las obras teatrales se representaban en castellano, notándose que los espectadores la interpretaban medianamente. De esta manera los docentes detectan la necesidad de realizar las obras en idioma wichí causando un gran impacto y aceptación por parte de la comunidad, lo que produjo además un acercamiento entre la familia y la escuela. Asimismo permitió tomar conciencia y reflexionar sobre los daños físicos y psíquicos consecuentes de la adición de los vicios, a sentirse orgullosos del tesoro que guarda su cultura, a valorar y disfrutar de las manifestaciones artísticas propias, y a confiar en sus posibilidades para realizar diferentes actividades.

El éxito de este trabajo innovador nos insta a proseguir con mayor compromiso y entusiasmo habiéndose comprobado que el teatro en la escuela permite abordar los contenidos transversales, conceptuales y actitudinales. Todo esto es posible al trabajar en forma conjunta con otras instituciones profesionales e idóneos del medio mediante un trabajo en red interinstitucional que conforma el PEI de nuestra Unidad Educativa.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

NUESTROS AMIGOS LOS ABORÍGENES

PROVINCIA: ***Salta***

LOCALIDAD: ***Capital***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 4644 "Almirante Brown"***
Escuela Nº 4219 "Néstor Oscar Palacios" Anexo "La Loma"
Misión La Loma Embarcación (Area Rural)

AUTOR/ES: ***María Nélida Alvarez, Lidia Esther Zerda de Carrazana, Miriam López de Ormachea, Liliana D'Agostino de Rapetti, Darío Ríos***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Criollo, toba, wichí***

Objetivos vinculados con la experiencia

Iniciarlos en el conocimiento de nuestros orígenes, nuestra cultura y de otras etnias.

Desarrollar el lenguaje oral en las relaciones y la ampliación de conceptos teniendo en cuenta características morfosintácticas, adecuación de la lengua a la situación comunitaria y el enriquecimiento del vocabulario.

Narración de la experiencia

La experiencia se remite al intercambio entre dos escuelas: una del ámbito urbano y otra del ámbito rural con matrícula aborigen. Este intercambio comprende cartas, ropas y juguetes que la Escuela Nº 4644 (urbana) envía a la Escuela Nº 4219 (rural-aborigen); asimismo artesanías y obsequios que esta última envía a la primera nombrada.

En suma, los productos del intercambio son: cartas, dibujos, artesanías, recolección de ropas, adquisición de juguetes, golosinas, mercaderías con miras a construir un vínculo profundo entre dos comunidades con raíces culturales distintas.

Evaluación de la experiencia

Esta experiencia se aplica durante los años 1999, 2000 y 2001. Los resultados fueron y son muy positivos, respondiendo al compromiso de todos los actores involucrados, concretándose en los términos establecidos a pesar de que en algunos momentos la falta de recursos económicos para el envío de las distintas mercaderías se nos hacía difícil logrando superar los obstáculos el encontrar en el camino personas solidarias que en forma desinteresada colaboran con el transporte.

En los tres años consecutivos, los padres aborígenes nos agradecen enviándonos artesanías elaboradas con materiales de la zona. Los mismos son comercializados y el dinero obtenido es devuelto a través de la compra de mercaderías, calzados para las madres y obsequios para los pequeños.

Conclusiones en relación con la experiencia

Fue una experiencia enriquecedora con excelentes resultados, con probabilidad de extensión al nivel EGB (se intentó con resultados adversos). Se logró integrar a los padres de ambas escuelas (comunidad aborigen, comunidad criolla).

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA CAPACIDAD POTENCIADORA DEL LENGUAJE ARTISTICO EN EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN LA INFANCIA

LA POBREZA DE VOCABULARIO: UN ESTIGMA LINGÜÍSTICO EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DESDE LA LINGÜÍSTICA SOCIAL

PROVINCIA: ***Santiago del Estero***

DEPARTAMENTO: ***Capital***

LOCALIDAD: ***La Banda***

INSTITUCIÓN: ***Escuela normal Superior "Dr. José Benjamín Gorostiaga" CERPACU - U.N.T.***

AUTOR/ES: ***María José Domínguez de Corsánigo***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***criollos, migrantes del interior de la provincia y de zonas rurales***

Presentación de la experiencia

Este proyecto forma parte del "Programa de intervención para el desarrollo en la infancia" y el proyecto: "Autoría de la palabra y del pensamiento infantil"; que se implementa desde 1997 en el marco del convenio de trabajo conjunto entre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Sección Lingüística y Educación, CERPACU) y el Departamento de Investigación de la Escuela Normal Superior Doctor "José Benjamín Gorostiaga" de la ciudad de la Banda, provincia de Santiago del Estero, Argentina[1].

A partir de este proyecto de investigación-experiencia están involucradas dos líneas de acción, una en relación con la plástica y la otra con la lengua.

"La capacidad potenciadora del lenguaje artístico en el desarrollo de la oralidad en la infancia"

Esta experiencia parte de la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje plástico visual en momentos previos al ingreso a la Institución Formal Educativa, posiciona a los niños en una mejor situación de aprendizaje, en virtud de que este lenguaje: "provoca, justifica y especifica constantemente al lenguaje oral". (Lurcat).

[1] La contratapa de esta experiencia presentada por la Provincia de Tucumán figura entre las experiencias seleccionadas y publicadas en su totalidad en el presente volumen.

Al favorecer el desarrollo del lenguaje plástico visual, los docentes con los niños, comenzamos a recorrer el camino de la comunicación-expresión, que los pequeños tienen naturalmente incorporado pero que no es reconocido por la escuela con valor de un lenguaje tan rico como el oral.

En esta dirección, se intentó propiciar situaciones en las que los niños comuniquen y lean sus producciones gráficas a sus pares y a los adultos y de esta forma, comenzar a descubrir el potencial de este lenguaje.

Hipótesis de trabajo

Es posible desarrollar la capacidad comunicativa en niños en edad preescolar mediante una intervención externa y planificada centrada en la lectura de sus obras plásticas. Esto lleva a dinamizar su lenguaje visual a la vez que favorece el despliegue de su narración oral.

Esta intervención realizada en momentos previos al ingreso de los niños a la institución formal educativa, los colocará en una mejor situación inicial en relación con su capacidad potencial de aprendizaje.

Para la consecución de este proyecto se plantea una estrategia metodológica especialmente planificada para estimular el desarrollo de competencias narrativas y artístico-plásticas por medio de la lectura de sus obras.

Para que la plástica sea un medio de comunicación-expresión para los niños, es necesario que la escuela enseñe a leer sus códigos, lo que implica reconocer que es otro lenguaje (siempre histórico).

Finalmente para poder considerar las obras clásicas infantiles como una narración sine qua non, el docente debe saber leer y enseñar estos códigos visuales, para que los niños conozcan y lean códigos del lenguaje plástico, lean las producciones de sus pares y de su entorno cultural.

"La pobreza de vocabulario: un estigma lingüístico en la escuela. Análisis desde la lingüística social"

Esta experiencia se propone precisar en las características del lenguaje de los sectores populares, describir su relaciòn con el lenguaje escrito y comenzar a superar los prejuicios vigentes en los docentes en torno a estas cuestiones.

Los resultados de una encuesta muestran que para muchos docentes las causas de los problemas de aprendizaje en Lengua se vinculan a factores extraescolares (escasa cultura de las familias, origen socioeconómico, desinterés). Los docentes además conciben a la lengua de los sectores populares como "pobre, insuficiente, escasa y poco culta".

El análisis de dicha encuesta muestra una concepción fuertemente normativista y clasista. A la vez, se ve que el lenguaje es percibido o entendido como una suerte de "producto en sí"; que

puede y debe ser "mejorado, corregido, pulido, erradicado en sus expresiones vulgares en las instituciones educativas".

La autora pone en cuestión la forma en que se mide el "vocabulario pobre" de los alumnos de sectores populares. A continuación describe los problemas de estandarización de la lengua, destacan la distancia entre el alfabeto escrito y la lengua en uso y precisan características del lenguaje infantil.

A través de ejemplos numerosos cuestiona un presupuesto que ha tenido mucha presencia en el sistema educativo: aquel que asocia linealmente a los niños de los sectores populares con pobreza de vocabulario.

Se torna, pues, imprescindible desarrollar procesos de análisis, cotejo y comprensión de aquellas pautas de la oralidad que en la escuela se exige sean transformadas en escritura estándar y que no siempre son atendidas en el proceso de alfabetización.

Concluyen proponiendo una lingüística social cuyo objetivo es la indagación crítica de la poli-causalidad que gesta, desarrolla, sostiene y produce la comunicación humana. Haciendo foco progresivo en el proceso de autoría social e individual de la palabra desde su correlación dialéctica con el orden social y los procesos socio-históricos y políticos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SANTIAGUEÑOSPA 'RIMANJIN, ESCUELA UCUPI. EL HABLA DE LOS SANTIAGUEÑOS DENTRO DE LA ESCUELA

PROVINCIA: ***Santiago del Estero***
DEPARTAMENTO: ***Robles***
LOCALIDAD: ***Fernandez***
INSTITUCIÓN: ***Centro Experimental Nº 4 "Maximio Victoria"***
AUTOR/ES: ***Casilda Chazarreta, Liz Maribé Aguila***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Quechua***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

La cultura quechua tendió a ser vista como inferior y menospreciada (ser quichuista es un signo de ignorancia).

Se detecta el interés de los padres de los alumnos en la enseñanza del quechua en la escuela.

Objetivos vinculados con la experiencia

- Revalorizar desde la actividad escolar la sabiduría del habla de sus mayores, el Quichua.
- Promover acciones concretas de fomento y difusión del tema entre los docentes.
- Valorizar el aporte de los hablantes como soporte fonético de la lengua.
- Fortalecer en los docentes el estudio del Quichua a través de jornadas y talleres.
- Fomentar la producción de material específico (textos, recursos didácticos, grabaciones, videos, etc.).

Desarrollo de las acciones propuestas

a) Clases en los grados, en cada escuela.
b) Talleres con padres quichuistas.
c) Talleres con los niños para armar los recursos específicos.
d) Encuentro con vidaleros y copleros de la zona.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SISAYAY
FLORECER

PROVINCIA: ***Santiago del Estero***
DEPARTAMENTO: ***San Martín***
LOCALIDAD: ***Brea Pozo***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 1004***
AUTOR/ES: ***Rodolfo Ferreyra***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Quechua***

Presentación de la experiencia

Se aprovecha para esta experiencia la normativa establecida en la provincia para el ciclo lectivo de 1998 respecto de tres escuelas del nivel primario. En estas escuelas desarrollan la experiencia de enseñanza sistemática del binomio quechua-castellano. Este programa elaborado por el Dr. Domingo Bravo ha sido aprobado por el Consejo General de Educación.

Objetivos de la experiencia

Revertir el marco complejo de inferioridad del hablante bilingüe a través de la difusión del quechua por los medios masivos de comunicación.

Acciones relacionadas con la experiencia

La experiencia que se presenta consistió en recopilar la legislación vigente sobre el área, construir reconociendo a la propia cultura como cimiento, aplicar a este presupuesto el recurso "El Diario en la escuela".

Resultados de la experiencia

Hasta el momento se ha logrado despertar en la comunidad educativa interés por participar en el proceso de aprendizaje reflejando su propia cultura.

La experiencia no está terminada; durante su desarrollo surgieron expectativas de reformulación y complementación.

Se rescata como muy trascendente recuperar para el proyecto de la escuela los saberes significativos de la comunidad contenidos en el acopio cultural, que subyace en el inconsciente colectivo.

Se propicia la integración familiar con este recurso didáctico, ya que el diario como texto es más fácil de compartir que los textos convencionales.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DIFICULTADES EN LA APROPIACIÓN DEL NIÑO BOLIVIANO A UNA SEGUNDA LENGUA, EN UN CONTEXTO DIFERENTE

PROVINCIA: ***Mendoza***
DEPARTAMENTO: ***San Rafael***
LOCALIDAD: ***La Vaconia***
INSTITUCIÓN: ***Fundación Casiano Rentaría***
AUTOR/ES: ***Francisca Fanny Palleres***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes bolivianos***

Presentación de la experiencia

La Inquietud surgió en el año 2000 ante la solicitud de los profesionales del Postítulo en Conducción Educativa de Malargüe para investigar un tema en la institución y al observar el diagnóstico de la Escuela Nº 1394, que en el Primer Ciclo de la EGB registraba "deficiencias lingüísticas" en las producciones de los alumnos argentinos-bolivianos.

Comencé a trabajar en el año 2000 y continúo en el presente ciclo, con los objetivos desarrollados en el diseño de investigación. Las actividades se han desarrollado en el aula, y a través de observaciones formales e informales en recreos, reuniones de personal, aula taller con otros alumnos, otros docentes y profesionales.

Al inicio del ciclo lectivo 2001, presentamos en forma conjunta con docentes de la zona y una docente de otro distrito, que domina el idioma quechua, el proyecto líos agrupamos para recuperar, retener e integrar Apoyo solidario Educativo a las autoridades educativas de la institución y a la Directora de Cultura y Educación de la Municipalidad de San Rafael, pero a la fecha no ha sido aprobado por falta de recursos económicos para su financiación.

Las actividades desarrolladas a la fecha han sido: un encuentro argentino- boliviano el 6 de agosto, día de "La Independencia Boliviana", bajo el lema "Somos ante Dios todos hermanos", y el 10 de noviembre, bajo el lema "Conservar la tradiciones es parte de nuestra identidad"; y proyectos de lectura, juegos, música, jardinería, higiene y seguridad que constan en el P. E. I.

Actores Involucrados

La involucrada directa es la docente de Primer Año EGB Nº1, Señora Francisca Fanny Palieres de Lucero; indirectamente, el resto del personal docente: la Sra. Directora María Isabel Vega y la Sra. Supervisora de la Sección 2, Silvia Blanco de Recche; los alumnos de la institución y la comuni-

dad educativa; la docente y directora del Centro de Adultos, personal del Centro Cultural Boliviano "Simón Bolivar" de San Rafael y el representante de la colectividad boliviana de la Municipalidad de San Rafael.

Evaluación de la experiencia

Atender al 48% de la comunidad educativa de la institución con programas adecuados, es más que satisfactorio, no sólo para los alumnos sino también para los docentes que día a día convivimos con ellos.

Los problemas más graves pasan, no sólo por la falta de perfeccionamiento, sino también de materiales, programas de apoyo, financiamiento a docentes para recuperación, compensación e integración del niño boliviano a la escuela desde edad muy temprana.

Replicabilidad de la experiencia

Sería muy importante, que esta experiencia se desarrolle en las instituciones vecinas, que cuentan en su matrícula, con un número importante de alumnos argentino-bolivianos que presentan las mismas "deficiencias lingüísticas".

región

NEA

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ME DIVIERTO Y APRENDO

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Ldor. Gral. San Martín***
LOCALIDAD: ***General José de San Martín***
INSTITUCIÓN: ***EGB Nº 911 "Maestra Adela Díaz de Nieto"***
AUTOR/ES: ***Verónica Analía Alvarez, Rosalía Abramovich***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Presentación de la experiencia

La EGB Nº 911 "Maestra Adela Diaz de Nieto" está inserta dentro de una comunidad aborigen, por lo que los docentes nos encontramos con diferentes dificultades en nuestra tarea diaria (lengua y costumbres diferentes, nivel socio-económico de extrema pobreza, falta de apoyo de los padres, etc.).

Los niños hablan en su idioma; por lo tanto manifiestan serios problemas de dicción, lectura y escritura en castellano, principalmente los del 1º ciclo están todavía muy apegados a su lengua materna.

Objetivo general de la experiencia

- Lograr buenos lectores y escritores

Fundamentación de la experiencia

La lectura y la escritura son la base fundamental en el desempeño de la vida cotidiana, tanto para la comunicación mediante el diálogo, como así también a la hora de volcar en el texto lo que se quiere expresar. Como docente de la escuela y después de haberlo conversado con mis colegas y directivos, creemos que es preciso cambiar nuestra actitud, reestructurando la manera de enseñar y cumpliendo la función de dar a nuestros alumnos la oportunidad de desarrollar su máxima capacidad intelectual, teniendo en cuenta que cada uno en particular tiene una característica propia para aprender.

Esta experiencia se concreta con los niños de 3º año porque son los que más necesitan el apoyo y estímulo necesario para alcanzar su aprendizaje.

Introduciré como estrategia los Juegos didácticos, (por ej. Dominó de grupos consonánticos) porque creo que jugando, los niños aprenden naturalmente contenidos que lleva mucho tiempo asi-

milarlos. Cuando los chicos juegan ponen todas sus energías y capacidades en lo que hacen, de esta manera incorporan los conceptos en forma entretenida.

Dado que se realizará en horario extraescolar y después del almuerzo, tuve en cuenta la metodología y los intereses de los alumnos; si quiero que aprendan, la enseñanza debe ser entretenida para no dar lugar al aburrimiento, a la falta de atención, a los inconvenientes de conducta, etc.

Estas actividades con juegos son muy positivas para los niños y el docente, porque la enseñanza resulta placentera e interesante, produciéndose el resultado esperado, es decir que los alumnos aprendan.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

FERIA ARTESANAL Y CULTURAL MOCOVÍ

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Mayor Luis Fontana***
LOCALIDAD: ***Villa Angela***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB Nº 418 "Niño Mocoví"***
AUTOR/ES: ***María Morales, Gustavo Rojas, Silvia Vargas***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***mocoví***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

- Condiciones de pobreza extrema en la vida de los alumnos.
- Infraestructura insuficiente para la cantidad de alumnos que la escuela matrícula año a año.

Objetivos de la experiencia

- Presentar la experiencia de trabajo bilingüe como una característica enriquecedora y de respeto de la institución educativa hacia la cultura indígena.
- Rescatar el acervo cultural propio para difundirla a los miembros de la misma comunidad étnica y de otras ajenas a la misma.
- Mostrar diferentes expresiones culturales indígenas para valorar la cosmovisión del ser mocoví.
- Estimular la proyección comunitaria mediante la participación de los miembros de la misma en la muestra presentada por la institución.

Desarrollo de la experiencia

La comunidad educativa con la ayuda de la Comisión Cooperadora organizó la muestra de una Feria Artesanal y cultural de la etnia mocoví donde se mostraron distintas expresiones de este pueblo indígena. Durante aproximadamente dos meses se trabajó dentro de la institución entre docentes y alumnos preparando los temas que se recrearían en la muestra.

En la muestra se presentaron creaciones de la cultura mocoví en sus diferentes manifestaciones, así como un espacio dedicado a las danzas indígenas, las peñas folklóricas y representaciones cantadas con ritual indígena.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

QUEREMOS RECUPERAR LA MEMORIA PARA COMPARTIRLA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Comandante Fernández***
LOCALIDAD: ***Localidad Roque Saénz Peña***
INSTITUCIÓN: ***E.P.A. Nº 60***
AUTOR: ***E.P.A. Nº 60***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví, Wichí***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Nos encontramos con una población aborigen renuente a participar en las reuniones, actos escolares y eventos. Por otra parte, se presenta de parte de los criollos un gran desconocimiento de la gran riqueza cultural que se encuentra en estos pueblos.

Objetivo de la experiencia

- Integrar la comunidad aborigen a la sociedad criolla.
- Recuperar la población escolar que deserta.
- Crear conciencia en la sociedad criolla sobre el tema aborigen.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en la Feria de Ciencias y Tecnología en el año 2000. Se contó con el apoyo total de la comunidad aborigen y la ayuda de un maestro bilingüe del barrio. Se aplica desde el año 2000.

Se realizaron encuestas a la comunidad toba y a los alumnos; reportajes a líderes, pastores y profesores; búsqueda de información en el CIFMA; encuestas interculturales.

Evaluación de la experiencia

Muy positiva. Se entiende que se puede replicar con facilidad. La experiencia fue también exitosa en otro sentido: la institución obtuvo el primer lugar en la Feria provincial y mención especial a nivel nacional.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA DE LA LENGUA MATERNA WICHI

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzal***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB Nº 850***
AUTOR/ES: ***Victoria Jara***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Severas dificultades para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños wichí en la escuela, por ausencia de bilingüismo.

Objetivo

Se plantea como objetivo promover el desarrollo del bilingüismo.

Desarrollo de la experiencia

Se narran las difíciles experiencias para instalar el bilingüismo en la escuela, a partir del desconocimiento de la docente de la lengua wichí y de los niños del castellano.

La estrategia de la docente consistió en aprovechar a su pequeña hija que integraba el grupo clase y que por las mismas necesidades de interacción con la comunidad tenía un manejo de la lengua wichí. De esta manera se pudo avanzar hasta completar los dos alfabetos. En un segundo momento, se contó con el auxilio de un maestro aborigen.

Evaluación de la experiencia

La experiencia finalizó con los niños de 1er. ciclo habiendo aprendido a leer y escribir; se considera que están "castellanizados".

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

PAGAXAGUENAXAQUI NAUA DOS NA' AQTAQA QATAC NAUA DOS NATAXACO RALAXAIC NQAIC MAYE MAÑAXATTAC UN CAMINO QUE NACE

PROVINCIA: ***Chaco***

DEPARTAMENTO: ***San Fernando***

LOCALIDAD: ***Comandante Fontana***

INSTITUCIÓN: ***Unidad Educativa Privada (UEP) 72***
Escuela Bilingüe Intercultural "Cacique Pelayo"

AUTOR/ES: ***Comunidad Educativa***

E-MAIL: ***pelayocacique@arnet.com.ar***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Se presenta la necesidad de atender el reclamo de la comunidad aborigen de la etnia QOM (Toba) respecto de la necesidad de promover un espacio de educación Bilingüe Intercultural.

Se reclama atender asimismo desde este espacio la articulación con los Centros de Salud para contener las enfermedades infectocontagiosas y el flagelo de las adicciones.

Objetivos de la experiencia

- Brindar una EIB que favorezca una participación crítica y responsable en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo integral de la persona a fin de que como sujetos, sean capaces de construir su proyecto de vida.
- Conocer y valorar la cosmovisión "QOM" (Toba) a fin de promover la construcción de la propia identidad.
- Promover la participación y el compromiso responsable de los padres y de la comunidad.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia a la etnia "QOM".
- Promover actitudes de solidaridad, de tolerancia y respeto por lo diferente.

Evaluación de la experiencia

Se considera positiva, porque se ha incrementado la retención escolar trabajando en la línea de lo intercultural; asimismo la escuela tiene una proyección a otras instituciones educativas. Los padres de los alumnos van encontrando en la experiencia una espacio de participación institucional.

Se elabora material didáctico.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA CAPACITACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EIB

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Proyecto articulado con el Ministerio de Educación***
AUTOR/ES: ***Mónica Zidarich***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Diagnóstico vinculado con la experiencia:

Se refiere a las escuelas incluidas en el proyecto de capacitación como estrategia para fortalecer la EIB. El proyecto de capacitación se desarrolló en el área wichí de la Provincia del Chaco. (Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito). En este conjunto se han agrupado un conjunto de características comunes que permitieron agruparlas según:

- Escuelas con necesidad de buscar una alternativa pedagógica para enfrentar el fracaso escolar.
- Escuelas que han permitido que se desarrollen proyectos áulicos innovadores.
- Escuelas que se manejan con criterios rígidos respecto a la incorporación de los aspectos lingüísticos y culturales. (En general, sostienen la idea de la superioridad cultural de los grupos euro-occidentales sobre los americanos).

Objetivos vinculados con la experiencia

- Diseñar y ejecutar de un proyecto de capacitación de docentes y auxiliares.
- Dinamizar en escuelas del área wichí la implementación de estrategias innovadoras que aseguren a los niños indígenas su permanencia en el sistema educativo y calidad en los aprendizajes.
- Mejorar la propuesta didáctica en el área de lengua en vistas a brindar respuestas educativas más adecuadas a los grupos de niños indígenas del área wichí chaqueño.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta consistió en la capacitación de la pareja pedagógica a través de la implementación de distintas modalidades. El proyecto de capacitación duró 3 (tres) años: 1998-1999-2000.

Se instrumentaron distintas líneas de acción, a saber:

- Asistencia técnica
- Acompañamiento áulico durante el desarrollo de los proyectos
- Acciones intensivas
- Encuentros de intercambio

Evaluación de la experiencia

Se ha podido mostrar cuánto mejor aprenden los chicos en el marco que plantea la EIB.

Se ha podido mostrar qué experiencias interesantes de EIB son producto de la convergencia de múltiples factores, entre los que no podemos separar la capacitación del ADA y del docente no aborigen.

Los resultados invitan a pensar en la necesidad de diseñar líneas de acción que permitan profundizar este desarrollo.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA PAREJA PEDAGÓGICA: UN VÍNCULO A CONSTRUIR

PROVINCIA: ***Chaco***

DEPARTAMENTO: ***General Güemes***

LOCALIDAD: ***Sauzalito***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 821***

AUTOR/ES: ***Ambrosio Rosario, Susana Aranda, Mónica Zidarich***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Consiste en un relato de diferentes experiencias relacionadas con el funcionamiento de la pareja pedagógica: Auxiliar Docente Aborigen (A.D.A.) y docente no aborigen.

En verdad, son tres relatos, de dos auxiliares y una maestra, en los que se dejan ver las rutinas escolares, la dinámica de su relación durante la tarea, las interacciones entre ellos y con los chicos, los aprendizajes compartidos, los ámbitos propios, las intervenciones de ambos y de los chicos, y otros aspectos, que hacen a satisfacciones y desazones relacionadas con este vínculo.

Las apreciaciones pasan también por los sentimientos; cada uno cuenta cómo se siente o se ha sentido ejerciendo este rol compartido.

En las experiencias que rescatamos como positivas, aparece claramente la aceptación, el respeto, la valoración mutua, el trabajo coordinado, y obviamente, el cariño.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EIB EN LA ESCUELA PÚBLICA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Establecimiento de Enseñanza General Básica Nº 821 - 1º Z.U.E. 4***
AUTOR/ES: ***Roberto José Quiroga***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en la escuela pública se ha concretado hasta la fecha por iniciativa de los propios docentes y directivos de la escuelas insertas en contextos con diversidad lingüística y cultural. El presente trabajo intenta socializar a los demás docentes nuestra experiencia de siete años, no exenta de sinsabores y angustias por las resistencias opuestas (tal vez por defensa de intereses particulares, tal vez por desconocimiento y falta de comprensión, tal vez por temor a lo desconocido y escasa tolerancia a la incertidumbre), basada en aspectos que consideramos esenciales para sostener una propuesta innovadora en desarrollo:

- Construcción del P.E.I.:

  Para que una institución pueda desarrollar de manera coordinada y coherente las prácticas de enseñanza y aprendizaje es imprescindible que las personas que la componen discutan, acuerden y concreten aquellos ejes que proyectaron como marcos para su accionar.
- Liderazgo transformacional:

  Quienes tienen poderes de decisión deben orientar sus esfuerzos a:
  - Estimular intereses en los colegas para que en los trabajos vean nuevas perspectivas.
  - Generar conciencia del rol que desempeñan y de la importancia del trabajo en equipo.
  - Desarrollar habilidades y potenciales.
  - Motivar a los colegas para soslayar intereses personales y bucear en los que puedan beneficiar al grupo.

Resultados

El análisis cualitativo nos permite vislumbrar en alumnos, A.D.A. y comunidad Wichi de nuestra institución, una revalorización de su lengua y su cultura, lo cual es contrastado periódicamente en relación a criterios de evaluación estipulados en los P.E.I.: Autoestima, confianza y sentido de pertenencia.

Con respecto al avance cuantitativo es dable destacar que se ha cuadriplicado el porcentaje de egresados aborígenes (observando que la propuesta de EIB sólo se ha institucionalizado en la mayoría de las secciones del Primer Ciclo).

▸ CUADRO COMPARATIVO DE EGRESADOS

Año	Aborígenes	No Aborígenes
1995	15	19
2001	15	76

Formación de Recursos Humanos

La legislación vigente sobre EIB no es mas que algo simbólico que tanto las instancias jerárquicas como los docentes pueden "tomar o desechar" según sea su postura ideológica al respecto. Es importante, entonces, canalizar los recursos humanos capacitados en servicio donde el contexto los requiera y reflexionar sobre la incorporación de la EIB desde la formación docente.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA EIB: UN CAMINO DIFÍCIL DE RECORRER

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB 821 1era. ZUE4***
AUTOR/ES: ***Erika Inés Toloza***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia se llevó a cabo a partir del año 1999 en el Primer año del ler. Ciclo de EGB 821, primera ZUE de El Sauzalito, Chaco. Se trabajó con un grupo de 22 (veintidós) alumnos aborígenes de la etnia Wichí.

Gran parte de los niños provenían de familias carentes de todo recurso , muchos tenían graves problemas de aprendizaje, causados por desnutrición en los primeros años de vida.

La falta de estimulación temprana, educación inicial, el bilingüismo y otros factores, hacían que la tarea aúlica se transformara en un gran desafío.

Durante la experiencia, la propuesta era lograr la alfabetización en lengua materna con la asistencia de un Auxiliar Docente Aborigen.

Se trató de que gradualmente a partir del Segundo Año, los niños recibieran el castellano en forma oral y escrita y al finalizar el Primer Ciclo lograsen comprender y expresarse en forma coherente.

En el tercer año de la experiencia, se evalúa cualitativamente la misma y se observan grandes logros: escritura y lectura en ambos idiomas, reflexión del propósito de las mismas, y revaloración de la cultura y de la lengua wichí.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

COMPARTIENDO UN CAMINO

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Mayor Luis Jorge Fontana***
LOCALIDAD: ***Villa Angela***
INSTITUCIÓN: ***EGB Nº 418 "Niño mocoví"***
AUTORES: ***María Morales, Eva Morales, Valentín Salteño***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

El 98% de los alumnos hablan una lengua materna distinta a la de los docentes. Sólo el 13% de los alumnos que ingresan a primer grado concluyen la escolaridad.

Objetivos de la experiencia

- Propiciar la integración del niño aborigen en el ambiente escolar y en la comunidad educativa a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje en su propio idioma y de manera progresiva en el castellano oral y escrito.
- Estimular el desarrollo de destrezas, habilidades y hábitos en el marco de las dos culturas.
- Crear un ambiente comunicativo que permita desarrollar con naturalidad las artes del lenguaje como elementos básicos para el aprendizaje básico de su propio idioma y ayuden éstas a a la adquisición del castellano.

Desarrollo de la experiencia

Promoción de actividades significativas de lectura y escritura para las que tenga sentido el hecho de leer y escribir.

- Actividades acerca de las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.
- Actividades para el aprendizaje del sistema alfabético.
- Actvidades de producción de textos.
- Actividades de interpretación y comprensión de textos.

Evaluación de la experiencia

Se considera muy positiva desde que contribuyó al mejoramiento de la calidad desde el respeto por la diversidad.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ELLOS SON NUESTRAS RAÍCES, CONSERVEMOS SU LENGUA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Chacabuco***
LOCALIDAD: ***Charata***
INSTITUCIÓN: ***E.G.B. 170***
AUTOR/ES: ***Eusebia B. Fernandez y otros***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

A nivel escolar se detecta que los niños tienen muchas dificultades para participar debido a la interpretación, puesto que manejan en forma oral el castellano y el dialecto mocoví. La dificultad lingüística inhibe la participación en clase.

Objetivos de la experiencia

Afianzar la lecto-escritura (en castellano) y conservar sus raíces a través de su lengua (mocoví).

Desarrollo de la experiencia

Para las tareas de clase se contó con la cooperación gratuita de dos padres aborígenes.

Se trabaja con la lectura de cuentos, fábulas, historietas, y canciones en la distintas áreas, las cuales se traducen del castellano al mocoví y viceversa.

Es en estos ciclos en donde se nota la participación espontánea y abundante de los niños, quienes traducen, escriben y leen en la pizarra; también se producen algunas discusiones sobre la escritura y la pronunciación.

Estas actividades los niños la llevan a sus hogares en donde comparten con sus familias (abuelos, padres, hermanos) la experiencia vivida en la escuela.

Esto despertó el interés de la comunidad y ha permitido el acercamiento (escuela-familia).

Evaluación de la experiencia

Se considera positiva entre otros, porque estimula la participación muy activa de los niños en clase. Permite un acercamiento con mayor fluidez de la comunidad con la institución. Facilita el acercamiento de los niños más grandes con los más pequeños en tareas relativas a las correcciones de pronunciación y escritura de la lengua.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CENTRO EDUCATIVO RURAL EL COLCHÓN (C.E.R.E.C.)

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***Paraje "El Colchón"***
INSTITUCIÓN: ***Centro Educativo Rural "El Colchón" (C.E.R.E.C.)***
AUTOR/ES: ***Personal docente y no docente***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Presentación de la experiencia

El Colchón es un paraje rural del Departamento General Güemes de la Provincia del Chaco. Está ubicado al margen derecho del Río Bermejito, a 75 Km de J. J. Castelli y a 14 Km de Villa Río Bermejito (centro urbano más cercano).

El Centro Educativo Rural El Colchón se fue gestando por iniciativa de las comunidades aborígenes de la zona que requerían una educación distinta que se ajustara a las necesidades de la población destinataria. A partir de ello, a fines de 1986, la Asociación Comunitaria del Paraje El Colchón y la Junta Unida de Misiones (J.U.M.) proponen, al entonces Consejo General de Educación y a la Dirección Provincial del Aborigen del Chaco, la puesta en marcha de la experiencia educativa. De esta manera surge el C.E.R.E.C., iniciando sus actividades en el año 1987 por Resolución N° 776/87 que aprueba el Anteproyecto de convenio entre las partes.

El primer convenio finalizó en el año 1992 y a partir del 1° de enero de 1993 se renovó por seis años más, según Resolución N° 3743, ratificándose en el año 1994 por Resolución N° 2899/94 I.C.G.E., que finalizó el 31 de diciembre de 1998.

A partir del 1° de enero de 1999 se firmó un nuevo convenio según Resolución N° 1128/99 del M.E.C. y T. por término de 9 años.

En su texto, el convenio determina que el Centro Educativo Rural El Colchón será experimental, destinado a jóvenes tobas mayores de 13 años y hasta 25 años, y las modalidades serán las siguientes:

Nivel Escolar Primario Adultos

- **Bilingüe**: los contenidos curriculares se dictarán en las dos lenguas, en castellano y en toba, en un trabajo simultáneo entre maestros no aborígenes y maestros auxiliares aborígenes.
- **Intercultural:** el proceso educativo se nutre de conocimientos y aprecio de la cultura de los blancos con las raíces históricas de la cultura particular de los tobas.
- **Sistema de Alternancia:** los alumnos permanecerán albergados en el Centro durante dos semanas, recibiendo instrucción teórica y práctica, y una semana en familia, compartiendo los quehaceres habituales de ésta y llevando a la práctica lo aprendido en el Centro, con el acompañamiento de los docentes.
- **Internado:** el Centro cuenta con un sistema de internado donde residen durante las dos semanas de instrucción escolar. Los alumnos proceden de diferentes comunidades aborígenes, distantes hasta 50 Km, entre ellas 10 de Mayo, Fortín Lavalle, Villa Río Bermejito, Lote 39, El Colchón, La Sirena, Cabeza del Buey.
- **Período Diferenciado:** el período escolar será diferenciado, de conformidad con la realidad laboral del medio.

Actualmente la matrícula es de 70 alumnos. La capacidad del Centro, estipulada en el proyecto, es para 60 alumnos.

Areas teóricas y prácticas que se dictan en el centro

En todas las áreas se tienen en cuenta los dos enfoques culturales (aborigen-no aborigen), así como la utilidad para la vida. Por lo tanto es muy importante la correlación entre vida-área y entre las distintas áreas, y el consecuente trabajo en equipo de los docentes.

Las áreas teóricas se componen de Lengua (toba-castellano), Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Cultura Toba.

Las áreas prácticas comprenden: Técnicas Agropecuarias (Apicultura, Cría de Animales, Huerta, Manejo de monte), Carpintería, Economía Doméstica (Vestimenta, Alimentación), Artesanía Toba, Recreación y Deportes.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CONSTRUYENDO MI IDENTIDAD

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***San Fernando***
LOCALIDAD: ***Resistencia***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB Nº 963***
AUTOR/ES: ***Rosario Bentolila***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Objetivos de la experiencia

- Despertar en los adultos de la comunidad la conciencia lingüística respecto a los contenidos en lengua y cultura toba que sus hijos aprenderán en la escuela.
- Capacitar a los docentes para que releven, analicen e inserten en sus currículas escolares, contenidos específicos acerca de la diversidad cultural y lingüística de la comunidad de origen de sus alumnos.
- Crear redes institucionales de experiencias, capacitación y reflexión en EIB.
- Diseñar estrategias, materiales y textos que respondan a las características etnolingüísticas de los alumnos a fin de otorgar significatividad y funcionalidad a los contenidos.

Actividades vinculadas con la realización de la experiencia

- Talleres de padres, docentes criollos y aborígenes coordinados por terceros a efectos de acercar la escuela a la comunidad y reflexionar conjuntamente sobre qué, cómo y cuándo enseñar y aprender la lengua y cultura toba.
- Jornadas de lectura, análisis e interpretación de leyes que refieran a las comunidades indígenas.
- Capacitación de docentes criollos, indígenas y comunidad.
- Talleres de padres, docentes y alumnos para la elaboración de textos de uso para el docente (órdenes y saludos en toba, frases sencillas, etc.).
- Adecuaciones curriculares y secuenciación de contenidos (lógica y psicológica).
- Desarrollo de clases por idóneos aborígenes.
- Conformación de redes de escuelas al efecto de instalar, difundir y llevar a la práctica estos objetivos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

AQUÍ TODOS PUEDEN

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General San Martín***
LOCALIDAD: ***Lote 460 del Paraje El Fiscalito***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB Nº 346***
AUTOR/ES: ***Marta Beatriz Alvarez***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba, Wichí, Pilaga, Criollos***

En esta experiencia se hace una breve caracterización del contexto socioeconómico y de la actividad productiva de las familias de los alumnos wichís, tobas o pilagás.

La experiencia se propone introducir el bilingüismo y tiene ya una duración de 4 años.

Siendo una escuela de plurigrado se trabaja con el auxilio de los alumnos de 4to año como guías para el aprendizaje de la lengua de los alumnos que ingresaban a primer año.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA RADIO EN LA ESCUELA (RADIO ESCOLAR FM ÑAQ PIO LEC 95.9)

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Quitilpi***
LOCALIDAD: ***Colonia Aborigen***
INSTITUCIÓN: ***EGB Nº 300***
AUTORES: ***EGB Nº 300***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Diagnóstico relacionado con la experiencia

Los alumnos cada vez tienen menos interés en practicar la lectura, por lo tanto aprenden menos a leer.

Objetivos vinculados con la experiencia

- Que los alumnos pierdan su timidez
- Que practiquen la lectura y la escritura
- Que reafirmen su lengua, sus costumbres y su cultura

Narración de la Experiencia

Por iniciativa del personal docente y directivo se llevó a cabo esta experiencia que se aplica desde el año 1999 en forma precaria; recién en el año 2.000 se lo hace sistemáticamente y con el equipo de radio adquirido.

Estrategias didácticas aplicadas en relación con la experiencia

- Empleo del diccionario.
- Análisis de discursos diferentes.
- Formulación de preguntas sobre temas específicos.
- Participación en diálogos con objetivos determinados.
- Diálogos y reflexiones sobre noticias, comunicados, etc.
- Producciones coherentes de distintos discursos.
- Análisis de situaciones.
- Formulación de hipótesis.

- Participación en juegos recreativos.
- Realizar concursos de preguntas y respuestas sobre temas varios.
- Encuestas, entrevistas, reportajes, etc.

Destinatarios de la experiencia

Este proyecto está destinado a todos los alumnos de la Escuela Primaria Nº 300. El establecimiento cuenta con la siguiente matrícula: en la escuela base, 115 niños de 1º a 7º grado; en el anexo, 80 niños de 1º a 7º grado; en total, 195 niños.

Recursos humanos que se disponen en relación con la experiencia

Participarán todos los alumnos del establecimiento, docentes, directivos, padres, ex-alumnos y vecinos.

La escuela posee dos Auxiliares Docentes Aborígenes que participarán activamente en la ejecución del proyecto.

Recursos técnicos aplicados en la experiencia

Equipo transmisor de FM, consola de sonido, micrófonos, pasacassettes, grabador profesional, compactos, cassettes, recursos financieros.

Los fondos para llevar a cabo el proyecto serán aportados por Proyectos Especiales. La radio será instalada sin fines de lucro, tendrá un objetivo educativo y comunitario. Además, se usará para promover el rescate de la cultura y la lengua de esta comunidad aborigen.

El proyecto se puso en marcha en forma precaria hasta la adquisición del equipo transmisor de la siguiente manera: un equipo amplificado y bafles en el patio de la escuela. Los niños prepararon los programas que leían ante los micrófonos haciendo de locutor y operadores técnicos. Los demás niños de todos los otros grados, inclusive los de jardín de infantes participaban de los programas de diversas maneras: cantando, recitando, leyendo, contestando preguntas, etc.

Cronograma de la experiencia

En el mes de marzo se realizará el diagnóstico. En el mes de abril, después de haber adquirido los aparatos de transmisión, la puesta en marcha del proyecto. Se harán evaluaciones cada dos meses, y una evaluación final en el mes de noviembre.

Evaluación de la experiencia

Inicial: Esta evaluación se hará teniendo en cuenta el impacto que provoca en la motivación y en la asistencia diaria de los alumnos; se encuestará a los niños, padres y docentes.

Procesual: Se evaluará constantemente el proyecto y se realizarán los ajustes necesarios en el. momento oportuno, haciendo una observación directa de sus actores.

Final: Se realizará en noviembre para comprobar en forma objetiva directa los resultados logrados.

Bibliografía consultada

Periódicos: Norte, Clarín, etc.; Revistas: Anteojito, Billiken, Zona Educativa, El Gráfico, etc.; manuales, diccionarios y textos escolares de todos los grados.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

RECUPERAR LA IDENTIDAD A TRAVÉS DEL REAPRENDIZAJE DE LA LENGUA ABORIGEN

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***25 de Mayo***
LOCALIDAD: ***Machagai***
INSTITUCIÓN: ***Escuela de Nivel Secundario Nº 71***
AUTOR/ES: ***director y docentes de la escuela, maestros bilingües, profesores, supervisora, alumnos aborígenes y no aborígenes, miembros de la comunidad***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Tobas, Mocovíes***

Presentación de la experiencia

Desde su fundación, los habitantes de la Reducción de Indios Napalpi, que es la primera denominación de nuestra colonia, sufrieron la imposición de abandonar su lengua aborigen. Esto provocó décadas de sufrimiento y la consecuente dependencia de la cultura dominante. Después de 80 años, nuestra Escuela, toma la iniciativa de valorizar la cultura, comenzando por la recuperación de la lengua aborigen.

El contexto en que se ubica la experiencia es en la provincia del Chaco.

No existe organización curricular sobre la problemática intercultural. Cada institución debe trabajar sobre la base de las posibilidades que tiene y de los recursos humanos que posee. Sí, tenemos la posibilidad institucional de programar las tareas escolares para atender a la población que concurre, dentro de la normativa vigente.

La colonia tiene una extensión de 22.500 Ha. Nuestra escuela se encuentra en el Lote 38 de la Colonia Aborigen Chaco, Machagai, Dpto. 25 de Mayo, Provincia del Chaco. A 7 Km de la ruta 16 hacia el Sur y a 15 km de Quitilipi y a 22 km de Machagai.

La colonia tiene un centro que es lo que se denomina La Central, donde funcionó la administración de todo lo que tenía que ver con las comunidades aborígenes de todo el Chaco; actualmente es la sede del Instituto del Aborigen Chaqueño. Allí viven aproximadamente 800 personas, siendo el total de 5.000 habitantes para toda la colonia. Es decir que la población estrictamente rural es importante. Las condiciones económicas son muy difíciles, no existiendo políticas para canalizar actividades regionales. Los habitantes no tienen ingresos fijos, salvo los empleados públicos, que en general viven en La Central. En el campo, las actividades son de subsistencia.

Nuestros alumnos que provienen de la zona rural tienen la posibilidad de albergarse en las residencias escolares que poseemos, donde tienen cama y comida que provee el estado provincial.

Los edificios donde viven, separadamente, los varones y las mujeres, están en muy mal estado.

Con relación a la población atendida, existen varios grupos étnicos, debido a que en esta reducción se concentró a aborígenes de distintos lugares: Tobas, Mocovíes, Vilelas, Lules, Abipones, Charrúas, Wichíes, Guaraníes y otros. La lengua que predominó es la toba, y también la mocoví. En una zona del Lote 38, se pueden detectar habitantes trilingües. El uso de la lengua aborigen tiene distintos niveles según los grupos familiares: algunos alumnos hablan perfectamente y otros la perdieron casi totalmente.

La escuela es un Bachillerato con orientación docente. Todos los cursos están involucrados en la experiencia, de 1ro a 5to año. Son 103 mujeres y 105 varones de 13 a 24 años de edad.

Narración de la experiencia

Surge como un ofrecimiento a la comunidad indígena para lograr una conciencia étnica y recuperar el idioma materno.

Otro de sus objetivos es el de demostrar en forma convincente la riqueza del idioma toba, que es una de las numerosas tribus que tan dignamente trataron y tratan de defenderse de la invasión occidental. Es común, escuchar a muchos decir que el idioma materno no merece llamarse lengua, tanto que muchos aborígenes han sido engañados por esa idea equivocada, y por lo tanto han tratado de olvidar lo que sus propios padres les enseñaron.

Esta materia debe servir para corregir tan falsa idea y a la vez para facilitar y enriquecer la comunicación indígena con los pueblos vecinos.

La idea surge a iniciativa del director de la Escuela de Nivel Secundario Nº 71 en consenso con algunos habitantes de la colonia.

Se comenzó a aplicar a partir del año 1997, con la incorporación al plantel docente de una egresada de la escuela, descendiente de aborígenes, pero que no habla la lengua materna.

En el año 1998 se incorpora un maestro bilingüe quien comienza a organizar la materia QOM LATAXAC QATAQ LAAQTAQA, Lengua y Cultura Toba, con muy buena recepción por parte de los alumnos. En el año 1999 se incorpora otro maestro bilingüe que refuerza la tarea.

El primer año se comenzó con el rescate cultural: Narración de cuentos y leyendas; investigación en las familias para la construcción del árbol genealógico; historias parcializadas por sectores o grandes familias, para armar una historia común, de la colonia y de las distintas colonias y asentamientos que conforman el Chaco; un encuadre geográfico de los lugares con sus nombres originales; análisis de los distintos orígenes de cada familia, para armar un mapa étnico.

Luego se avanzó hacia un intento de mirar la cuestión de manera antropológica: qué es un aborigen, su visión cosmogónica, sus aspectos culturales, sus creencias, su religión, valores, sus actividades, su ciencia, su educación, sus nuevas costumbres, su relación con la cultura dominante. Se desarrollan actividades para facilitar el reconocimiento de la identidad: visita a lugares históricos; búsqueda de narraciones de los ancianos, recuerdo de momentos históricos y de los actores de esos hechos; aprendizaje de la escritura en "idioma" con reconocimiento de árboles,

animales, lectura de material en idioma aborigen; comparación de las posturas científicas de las distintas culturas.

Evaluación de la experiencia

Valoramos como importante la participación de docentes aborígenes en la tarea institucional y la aceptación de los alumnos y gran parte de la comunidad, de la tarea de los docentes bilingües.

Es una dificultad la sistematización de un currículo que atienda a la diversidad cultural.

Se ha logrado que los alumnos se reconozcan como pertenecientes a una cultura aborigen. Que hablen, en distintos niveles, su idioma.

Lo que queda pendiente es la elaboración de contenidos de las distintas ciencias de los pueblos aborígenes.

Replicabilidad de la experiencia

Consideramos que cada comunidad debe hacer su experiencia y si cree que podemos compartir la nuestra, estamos dispuestos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DESDE EL AULA HACIA UNA INTEGRACIÓN COMUNITARIA

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Chacabuco***
LOCALIDAD: ***Colonia Aborigen Juan Larrea***
INSTITUCIÓN: ***Establecimiento EGB Nº 229***
AUTOR/ES: ***Oscar Ariel Chaparro, Raúl Alberto Schahovskoy***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví***

Presentación de la experiencia

La Colonia Aborigen Juan Larrea está ubicada en el Departamento Chacabuco a 48 km de la ciudad de Charata, cabecera del mismo, mientras que el salón de clase está ubicada a 7,5 km del Establecimiento EGB Nº 229 del Paraje Pampa Cejas del cual depende.

Esta colonia pertenece a la etnia Mocoví asentada en la zona desde 1989. A partir del 2 de mayo de 1994 por gestión realizada ante autoridades educativas por el padre Redentorista Stanislaw Stabrawa, comenzó a funcionar el salón de clases.

Concurren a la escuela entre veinticinco y treinta alumnos aborígenes y criollos. Los grupos familiares oscilan entre cuatro y ocho integrantes. Las principales actividades de las familias son las concernientes al cultivo de algodón, tala de bosques, cría de pequeña cantidad de animales vacunos y aves de corral.

Los niños colaboran en las actividades rurales, lo cual influye en la formación educativa debido a que se produce en determinadas épocas del año un significativo ausentismo.

Algunos padres tienen como objetivo máximo la alfabetización de sus hijos; otros, que adquieran niveles de formación sistemática más elevados; en menor proporción, otros le asignan a ésta escasa importancia.

Narración de la experiencia

Cuando comenzó a funcionar el salón de clase la edad de los niños en su ingreso a la escuela era de ocho, nueve y hasta diez años. El hecho de que las escuelas estaban retiradas de la Colonia imposibilitaba a los mismos asistir dentro de la edad correspondiente a cada año. Hoy podemos manifestar que este es un problema superado ya que en la actualidad los niños concurren desde los cinco años para realizar su período de adaptación, lo que le permite comenzar el primer año a la edad contemplada en la normativa vigente. Este cambio en la edad del ingreso a la

escuela de los educandos y la terminación del nivel de la mayoría, se debe al continuo y persistente trabajo que se realiza con la comunidad, por ejemplo la flexibilización y apertura de los responsables del establecimiento; ya que en el aula se le abren las puertas a toda acción comunitaria. (Por ejemplo: entrega de semillas y pollos a través de distintos programas, actos escolares, actividades recreativas que involucren a los miembros de la comunidad educativa, suministro de agua para las familias que carecen de tan vital líquido y proyectos áulicos e institucionales).

Es necesario destacar la contribución pedagógica que hace aproximadamente cuatro meses, desarrollan el Señor Alfredo Salteño, integrante de la etnia mocoví y el docente del aula quienes, dos veces por semana durante dos horas reloj en horario extraescolar y mediante variadas actividades partiendo del alfabeto, (recurso elaborado a través de acuerdos consensuados por distintos integrantes de la etnia Mocoví, Auxiliares Docentes y una lingüista) tienen como objetivo afianzar la lecto-escritura en los nueve educandos aborígenes que concurren al Anexo Colonia Aborigen.

Se considera que todos los proyectos puntuales contienen acciones significativas para la integración comunitaria. El Aula Colonia Aborigen es un tópico contenedor y aglutinante de esta comunidad que en su gran mayoría está constituida por personas de escasos recursos, carentes de elementos básicos para el desarrollo integral de todo ser humano.

Este aula actúa como espacio para la integración de los habitantes, ya que proyecta videos recreativos y culturales a los niños y vecinos del paraje, a través de su grupo electrógeno, entregado oportunamente por las autoridades educativas.

Los actores involucrados en las experiencias son: el docente del establecimiento que actúa como brazo ejecutor, y el director, como facilitador de los recursos disponibles y coordinador de las acciones llevadas a cabo que de una u otra manera hacen partícipe y protagonista a los habitantes del paraje.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ABORÍGENES Y DOCENTES EN BUSCA DE SOLUCIONES

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***Chacabuco***
LOCALIDAD: ***Charata***
INSTITUCIÓN: ***Esc. EGB 193 "Zenón Mateos"***
AUTOR/ES: ***Nivia Aguirre de Gruwicki***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Hace un relevamiento del contexto socioeconómico, enfatizando las situaciones de carencia extrema.

Objetivo de la experiencia

Recuperar la lengua aborigen.

Desarrollo de la experiencia

Dictado de clases con materiales didácticos pertinentes, así como la participación de personas idóneas (padres de los alumnos), que dominan el idioma y colaboran en la enseñanza.

Evaluación de la experiencia

Se considera muy positiva, entre otros, por la activa participación de la comunidad.

Asimismo se registra que los alumnos dominan terminologías del idioma en los juegos, charlas, etc. Es importante señalar la predisposición favorable de educadores-educandos y comunidad en general.

Replicabilidad de la experiencia

Por lo antedicho, se entiende que la experiencia debe replicarse. Es una manera de sostener el entusiasmo de los alumnos y reinvidicar la lengua de una etnia aborigen de nuestro lugar.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

PROVINCIA: ***Chaco***

DEPARTAMENTO: ***General Güemes***

LOCALIDAD: ***El Sauzalito***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 926 El Viscacheral***

AUTOR/ES: ***Mariela Carles Fernández, Nieves López, Miriam Susana Silva, Daniel Rodríguez, José Molina, Telmo Calermo, Bailón Díaz, Gladys Schab***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

El paraje El Vizcacheral está ubicado al noreste de la provincia del Chaco, sobre el río Teuco; nuestra escuelita dista 7 km de El Sauzalito; la población criolla que concurre a esta institución se encuentra alejada del pueblo, siguiendo la costa del río Teuco, entre 10 y 3 km.

Todo el pueblo come en un comedor que dista a 200 m de la escuela; éste no cuenta con ninguna infraestructura acorde a su función.

La estructura edilicia está deteriorada por no contar con seguridad, lo que propicia la entrada de personas ajenas a la institución (que manchan paredes con barro, rompen vidrios), y de animales.

En el anexo contamos con un salón que compartimos con la comunidad para que allí funcione el templo-escuela, y no tenemos equipamientos adecuados para el normal desarrollo de las actividades escolares (bancos, sillas, pizarrón). No tiene sanitarios, solo una letrina muy precaria. Los elementos de limpieza los compra cada docente.

Con relación a los servicios, el comedor escolar depende de una organización no gubernamental y su servicio cubre las necesidades más urgentes, pero al ser muchos más los niños que las raciones que manda el gobierno, el servicio no se cumple como debería ser.

La escuela fue creada en el año 1982, no tenía edificio propio, funcionaba en el templo anglicano; la directora designada en ese momento, junto a pobladores y el supervisor ven la forma de construir un edificio propio, que se transforma en una realidad en el año 1985, aunque el mismo no está terminado en el año 1986. A través de un subsidio de Lotería Chaqueña se construye el edificio escolar, que consta de dos aulas, cuatro baños, y la vivienda del director.

Narración de la experiencia

Esta escuela a partir del año 1991 decide enfocar el trabajo hacia el bilingüismo y la interculturalidad, proceso que no se interrumpió hasta el presente; sin embargo podemos advertir un proceso que fue cambiando.

Desde el comienzo se incorporó el wichi como lengua de alfabetización, durante varios años en forma exclusiva. Durante el 1er ciclo la enseñanza del castellano aparecía solo en forma oral. Para la enseñanza de este último se tenían organizados unos contenidos y se realizaban las planificaciones en las que se incluían dramatizaciones, enseñanza de vocabulario para que los chicos se apropiasen del castellano oral.

Durante aquellos años los A.D.A. (Auxiliares Docentes Aborígenes) planificaban el área de lengua wichi y los maestros el resto de las áreas; en el primer caso, estos últimos funcionaban como auxiliares de los A.D.A y en los otras áreas, a la inversa.

El tipo de planificación que se realizaba era semanal con actividades independientes una de otra. Transcribimos una expresión del libro histórico, que muestra el tipo de trabajo que estaban realizando hasta el momento: "ya andamos un largo camino, nuestros niños escriben en un idioma, recién el año próximo lo haremos formalmente en castellano".

A partir de 1998 se introducen cambios en el enfoque de la alfabetización: si hasta el momento sólo se había hecho en lengua materna, ahora se comenzaría a hacer en forma bilingüe.

Aunque el equipo docente fue cambiando, el proyecto de bilingüismo e interculturalidad no se interrumpió nunca. Los docentes que fuimos llegando tuvimos la posibilidad de capacitarnos en función y así poder implementar los proyectos que estamos desarrollando.

Para nosotros fue clave la capacitación de Mónica Zidarich. El acompañamiento durante estos tres años nos permitió tener una mirada diferente frente a esta realidad tan compleja para la cual los maestros no estamos preparados. De no haber contado con su apoyo, es probable que en el mejor de los casos hubiéramos continuado con lo iniciado por los docentes anteriores; difícilmente hubiéramos podido comprender, valorar y saber actuar pedagógicamente sobre esta realidad, incorporando nuevas innovaciones.

Planificación conjunta

Todos los docentes incluido el de adultos y los A.D.A. destinamos una vez al mes un día con suspensión de clases para planificar.

Realizamos proyectos áulicos dónde entre todos definimos el eje con el que vamos a trabajar y después los docentes de cada ciclo desarrollan las actividades adecuándolas a las características de sus alumnos.

Bilingüismo

Desde el comienzo de la primaria y hasta el final, y en todos los proyectos, se escribe en wichi, en castellano o en ambos lenguas; es decir que desde el comienzo de su aprendizaje los chicos están en contacto con las dos lenguas.

Los recursos didácticos (láminas, juegos, libros, cuentos) están también en los dos idiomas.

Los auxiliares cumplen una función muy importante para poder llevar a cabo nuestra propuesta, el A.D.A. trabaja a la par del docente, planifica, explica, corrige, prepara materiales; es el nexo para poder llegar a los niños. Telmo y Bailón (nuestros auxiliares) se desempeñan de manera diferente, por la capacitación que recibieron, pero ambos se comprometen y son aceptados, respetados, y comparten todo tipo de actividades que se realizan en la escuela e incluso fuera de ella, como por ejemplo un asado en la casa de un colega.

Recursos

En el primer ciclo, utilizamos el libro "El Chalanero" como un recurso muy importante, ya que es el único libro contextualizado, escrito en los dos idiomas, y que nos ofrece una serie de fichas para desarrollar. Otros recursos son los juegos didácticos bilingües que realizamos en la escuela: memoramas, letras móviles, palabrero, etc, para el área de lengua como así también: problemas, ábacos para el área de matemática; otros libros, revistas, alfabetos ilustrados, calendario, paneles, etc.

También contamos con una biblioteca o un espacio que cuenta con libros que recibimos del Plan Social (que en su mayoría no se adecuan a nuestra realidad) y libros viejos donados por particulares; a los que padres, alumnos, docentes vecinos, tienen acceso. Estos libros estaban guardados en cajas y sólo algunos eran usados, ahora al tener un espacio propio están a disposición de quién lo necesita, no están organizados como una biblioteca, con fichas para préstamos, libros con número de inventario, etc.

La relación con la comunidad es buena; los padres se acercan a la escuela para buscar un libro, para plantear algún problema con respecto a sus hijos, a mirar la tele, en los horarios en que se da clase, hay un padre responsable de la llave de la escuela, y sin la presencia de ningún docente ellos se reúnen a mirar televisión. La relación con la comunidad mejoró muchísimo como así también el comportamiento de los niños; ya no se rompen las ventanas, ni entran y salen por ellas, los chicos no se escapan de la escuela, no nos roban , ellos entran y salen de cualquier parte de la escuela sin problema.

Actores involucrados

Todos los integrantes de esta institución estamos involucrados en la experiencia: supervisor, docentes, A.D.A.s. Técnico Agropecuario, maestro de adultos, padres, etc.

Evaluación de la experiencia

De esta experiencia valoramos como positivo el acompañamiento de Mónica Zidarich, que no nos ofreció el perfeccionamiento al que estamos acostumbrados, donde tenemos un curso de una o dos jornadas y luego somos evaluados y finaliza todo; ella nos asesora continuamente, siempre que se lo solicitemos.

Son facilitadores del proceso: la posibilidad de tener los materiales para llevar adelante esta experiencia; el equipo docente que tenemos, unido, comprometido y dispuesto a trabajar con el bilingüismo; y el hecho de contar en la escuela con dos A.D.A.s.

Los problemas que tuvimos que enfrentar: que nuestra práctica no sea valorada por otros docentes; el miedo a perder un bilingüe por no contar con el cargo; el hecho de recibir otro docente que no este preparado, ni dispuesto a hacerlo, para trabajar con bilingüismo; que el año entrante habrá cambios de docentes, de directores, y no sabemos cómo quedará formado el nuevo equipo y si va a continuar la experiencia.

Conclusiones

Podemos decir que esta experiencia se puede repetir, que es posible, que requiere compromiso, y estamos convencidos que no es el método lo más importante, sino el deseo de enseñar, de crear un buen clima, de compañerismo, de afecto y respeto.

Para que esta experiencia se pueda repetir creemos que es necesario (según nuestra experiencia) que los docentes estén perfeccionados, contar con la participación de A.D.A.s, responsabilidad y compromiso por parte de los actores, trabajar en equipo, con todo lo que estas tres palabras significan.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LOS WICHI Y NOSOTROS: UNA DISTANCIA QUE DESEAMOS BORRAR

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Educación Agropecuaria Nº 6***
AUTOR/ES: ***Margarita Figueredo de Rodríguez y Estela Beatriz Muñoz***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

- Poca inscripción de matrícula en 1er. Año, y escaso resultado para mantener posteriormente en el sistema a los alumnos y lograr la obtención de su título secundario.
- Escasa relación con el resto del alumnado. Se integran a través de la música, el dibujo y actividades deportivas.
- Falta de preparación del docente en el nivel medio para interpretar las necesidades y la cultura del alumno aborigen.

La deserción escolar es el resultado de un doble efecto: la falta de continuidad en el proceso de trabajo en el aula y la dificultad para retener al grupo en su totalidad por parte de los docentes.

La diferencia entre el grupo criollo y los alumnos wichí se acentúa en razón de la sobreedad y la repitencia de estos últimos.

El área de mayor dificultad es el área de Lengua no así el área de Ciencias Exactas, aunque también registran problemas en el trabajo del aula.

Es difícil para los docentes la comunicación. Este saldo negativo aumenta al sumarse a las dificultades de la interpretación del castellano, "la interpretación del léxico particular" de las disciplinas, las ciencias naturales por ejemplo.

Se hace una crítica a la falta de arraigo y de especificidad de los contenidos del nivel primario, lo que dificulta luego trabajar con los contenidos del nivel medio.

Se critica un presunto pasaje al nivel medio desde el primario, sin fijar contenidos mínimos.

Finalmente los docentes que realizaron la experiencia se preguntan si reúnen las condiciones para llegar al alumno wichí y lograr un aprendizaje.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

UNA PUERTA AL FUTURO

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Pintado***
INSTITUCIÓN: ***Escuela EGB Nº 517***
AUTOR/ES: ***María Elsa Rolón***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

En el primer grado de la EGB Nº 517 se ha encarado una propuesta didáctica de enseñanza bilingüe para alumnos de la etnia wichí, a través de la pareja pedagógica, (maestro no aborigen y auxiliar bilingüe de la etnia wichí).

La experiencia consiste en la inclusión de la lengua materna para la apropiación de la lecto-escritura presentando a los niños un variado conjunto de actividades partiendo de la vida cotidiana del hogar y la comunidad. La educación, para ser realmente participativa y significativa debe partir del respeto a la lengua y cultura. Con esa base se puede mejorar la calidad de la enseñanza y disminuir el índice de repitencia y deserción que afecta a este grupo étnico.

Si bien el problema es generalizado, la Institución aborda la enseñanza bilingüe como algo optativo, por lo que no todos los docentes se suman a esta propuesta.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

PENSEMOS, HABLEMOS Y PRODUZCAMOS EN DOS LENGUAS

PROVINCIA: ***Chaco***
DEPARTAMENTO: ***General Güemes***
LOCALIDAD: ***El Sauzalito***
INSTITUCIÓN: ***EGB 821***
AUTOR/ES: ***Edgardo René Lazarte, Juan Palacios***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Todo tiene un proceso, el docente también; fue así que de a poco fui revisando mi práctica desde otra óptica. Durante el año 1995 fui observando descreído, indiferente, el proceso de alfabetización bilingüe que llevaban Mónica Zidarich y Ambrosio Rosario. El tiempo y el compartir de a poco esa experiencia inquietaron mis ansias de saber, de preguntar "qué era esto de enseñar en lengua materna".

Por esos tiempos me propusieron trabajar con mis alumnos de 6° y 7° grados en un taller de técnicas de estudios; para mí, todo un desafío. La propuesta era interesante y los entusiasmaba mucho a los chicos. Fue así que elaboramos un proyecto específico para los alumnos del 3er ciclo. Lo denominamos "Mejoramiento de la Comprensión Lectora en el Tercer Ciclo". Fue presentado al PRISE; este organismo lo aprobó y premió con $4.500 que se destinaron a la compra de dos computadoras con multimedia, dos impresoras a chorro de tinta y otros insumos.

En 1999 el proyecto se pone en marcha. He trabajado durante ese período coordinadamente con el docente Lino Ramírez (Área Lengua 4to, grado), quien tuvo la idea innovadora de publicar un diario en wichí.

Para llevar a cabo la experiencia contaba con el apoyo del A.D.A. (Auxiliar Docente Aborigen) Juan Palacios, aunque no en forma permanente. Por lo tanto tuve que crear las condiciones para que los chicos pudieran pensar, discutir, consensuar y producir en su lengua.

Juan fue quien orientó a los chicos en los aspectos alfabéticos y ortográficos de la escritura wichi y de sonidos que el castellano no tiene.

A partir de entonces el salón de clases fue y es la calle, el pueblo mismo donde conviven culturas y lenguas distintas; ni mejores ni peores, simplemente distintas.

La heterogeneidad cultural y lingüística del grupo nunca fue una dificultad, por el contrario, fue quizás, el objetivo de la propuesta mejor logrado.

Sí, todo es posible cuando se dejan de lado mezquindades y rótulos, cuando alumnos y docentes aceptan la diversidad cultural y lingüística, todas las dificultades son más fáciles de superar. Esto me ayudó a aprender y a crecer personal y profesionalmente.

Narración de la experiencia

Las clases se desarrollaban en forma colectiva a partir de un eje temático de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales.

Tanto los chicos wichi como los no aborígenes se integraron con entusiasmo a esta nueva manera de desarrollar las clases del área demostrando mucha capacidad de reflexión lingüística. En el caso de los niños wichí esto se evidenció en ambas lenguas.

Se incorporaron así los saberes culturales de ambos grupos y temas tan preocupantes como el SIDA, alcoholismo, tabaquismo, por citar algunos.

Los alumnos entrevistaron a sus padres, a otros familiares y ancianos del pueblo. Registraron la información y las clasificaron según de que se tratara: modos de preparar alimentos, con frutos de plantas del lugar; modos de hacer oficios y artesanías (curtir cueros, labrar postes, trabajos de talabartería regional, guardamontes, guardacalzones, sombreros, etc.; tejido de vicas, cintos, bolsos con hilo de chaguar); modos de curar (plantas que sirven para tratar distintas dolencias o enfermedades).

Una madre aborigen se ofreció para explicarle y mostrarle a los chicos el proceso de elaboración de una yica. A su vez ellos dieron a conocer otros saberes que habían aprendido en su vida social cotidiana y los legitimamos como saberes que registramos y sistematizamos. Explicaron cómo curtían el cuero, cómo hacían fuego y cómo pescar utilizando distintas técnicas.

Se intentó que cada texto (que comenzó como texto oral) tomara el formato escrito correspondiente; si se trataba de modos de preparar comidas se promovía la elaboración de recetas; si se trataba de "modos de hacer" se promovía la elaboración de instructivos, etc.

Los temas socialmente relevantes como el SIDA, el alcoholismo y el tabaquismo fueron desarrollados en el área de Ciencias Naturales.

Se elaboraron folletos bilingües (wichi-castellano) de prevención de esas enfermedades para ser repartidas en otras instituciones, como el hospital, el municipio y otras escuelas con las que se comparten estas y otras experiencias.

Para la semana del aborigen los alumnos ejecutores del proyecto presentaron en la plaza del pueblo la traducción al bici de los artículos de la legislación provincial que aseguran la Educación Bilingüe Intercultural, lecturas en wichí de cuentos y leyendas de su propia cultura.

Con la computadora, mostraron y explicaron temas relacionados con la fecha: historietas realizadas a partir de leyendas wichi.

Se comenzó con la elaboración de un diccionario regional bilingüe, también se incluyeron palabras de uso estándar.

A raíz del diccionario se trabajó el texto descriptivo, por ser la definición un tipo particular de descripción.

Los alumnos involucrados en esta experiencia aprendieron los elementos básicos de la computación en un taller destinado específicamente para ellos y luego abierto a los otros grados del tercer ciclo, hoy destinado a toda la escuela.

Los chicos realizaron síntesis en wichi y castellano a partir de las ideas principales de los textos leídos y estudiados en distintas áreas.

Tuvieron la oportunidad de experimentar sobre distintos formatos textuales. Sus producciones bilingües los llevaron a tener una atenta mirada sobre la reflexión lingüística; esto quedó evidenciado en "discusiones" sobre los aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de ambas lenguas.

Los textos abordados y producidos en distintas situaciones comunicativas fueron el punto de partida para la sistematización de los contenidos de Lengua.

En los años 2000-2001 la experiencia continúa. Lamentablemente, por una nueva configuración de equipos docentes, la experiencia se interrumpió.

Si bien no se pudo continuar con el mismo grupo de alumnos el desarrollo del proyecto sigue vigente.

El compromiso y las ganas puestas de manifiesto por los niños wichi compensaron las dificultades.

Se avanzó considerablemente en el aspecto semántico de ambas lenguas sobre un repertorio léxico de homónimos, sinónimos y antónimos.

Cabe destacar que ambas cohortes (del 2000 y 2001) estuvieron integrados por un grupo heterogéneo cultural y lingüísticamente (wichi y no aborígenes).

Cada paso hacia adelante constituye un nuevo soporte para continuar avanzando con grupos posteriores.

Se favorece la producción e interpretación de lecturas en situaciones reales de comunicación.

Los alumnos se sienten revalorizados y se comprometen con el quehacer escolar.

Se redactaron glosas en wichi y castellano para distintos actos, en otros casos fueron traducidas al wichi y leídas.

Los alumnos participan activamente en los actos escolares, con números, y conducen los actos . También se involucran en tareas extraescolares no pedagógicas: restauración y pintura de distintas dependencias de la escuela; marcación de las canchas para las "Olimpíadas Docentes"; acondicionamiento del S.U.M. para diferentes festejos.

El afiche es el texto elegido por excelencia para socializar información. Llegan a la sociedad en wichi y castellano.

Se promovió por medio de afiches la participación de los pobladores a las “Olimpiadas Docentes” organizadas por nuestra escuela.

Se desarrolló un proyecto específico sobre el nombre de las calles del pueblo.

Se promovió la asistencia de los niños del pueblo a la proyección de películas, con motivo de recaudar dinero para restaurar una dependencia escolar destinada a un laboratorio de Ciencias Naturales. Estamos colocando carteles con los nombres de los elementos que en él hay (animales, plantas, cortezas, frutos, etc.) en ambos idiomas.

Desde el hospital local se realizó una campaña de prevención de la pediculosis. La información correspondiente a prevención fue socializada a todo el pueblo en los dos idiomas.

Algunos alumnos participaron en el dictado de clases con esta temática para sus pares de grados inferiores.

El trabajo de revisión y corrección de las distintas versiones finales de las diferentes producciones estuvo a cargo de los A.D.A.s.

Conclusiones

Como reflexión final cabe destacar que esta experiencia se nutrió y enriqueció con aportes de otros colegas del Impenetrable chaqueño que con distintas experiencias adhieren a una misma propuesta.

La experiencia deja varios puntos de alto nivel de realización que fueron mencionados a lo largo de este trabajo pero quiero destacar: la autoestima, el respeto entre pares y para con sus maestros, el respeto y confianza entre los docentes y para con sus alumnos, la aceptación y valorización por la diversidad, el cariño, el sentido de pertenencia al grupo y a la escuela, el convencimiento y compromiso para el desarrollo de las actividades, tanto por alumnos y docentes; finalmente, que la escritura del wichi haya dejado el ámbito escolar para ser parte de la sociedad a la que pertenece.

Y... que muchas veces todo es posible. Basta con intentarlo pero son fundamentales: el convencimiento, compromiso y perfeccionamiento de los actores principales como orientadores en la ejecución, A.D.A. y docente no aborigen; respeto entre la pareja pedagógica, asesoramiento y acompañamiento técnico pedagógico permanente, una gestión directiva comprometida con la propuesta, el apoyo de los padres, el compromiso de los chicos de las distintas cohortes, la continuidad del proceso en todo el nivel primario, la estabilidad laboral de los docentes que se perfeccionaron y comulgan con la E.I.B. para asegurar el proceso.

"Esta experiencia constituye una de las primeras que se está desarrollando con estas características en el 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 resultados pensamos que son interesantes".[1]

[1] Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural Area Wichi 1970-1999, provincia del Chaco. Mónica Zidarich. 1999.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ENTRE QUEBRACHOS Y CORAZONES

PROVINCIA: ***Formosa***
DEPARTAMENTO: ***Bermejo***
LOCALIDAD: ***Misión Laguna Yacaré***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Privada Evangélica Laguna Yacaré***
AUTOR/ES: ***Argentina Margarita Aguirre de García***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

La experiencia narra a modo de relato, los esfuerzos de una docente recién egresada en el año 1973 que inicia sus trabajos, por decisión propia, en una escuela cuya matrícula escolar es de población wichí; el desafío es que los niños aprendan una segunda lengua, el castellano, ya que ingresan a la escuela con el dominio de la lengua materna.

La experiencia, exige una gran compromiso en la tarea por las dificultades inherentes a su realización. Con paciencia, esfuerzo e ingenio y la puesta en práctica de la modalidad de trabajo en pareja pedagógica con un docente aborigen, los logros fueron muy importantes.

Este logro fue posible asimismo por la realización de valiosos cursos con expertos en la materia donde se trataba con profundidad esta problemática . Una estrategia útil fue asimismo la impresión de un libro de la autora, "Quebrachito", orientado a primer año con uso de la palabra generadora. También ayudó la incorporación de una madre que intervino en la escuela dando clases sobre cómo trabajar el chaguar.

Evaluación de la experiencia

La experiencia se considera positiva, aún a sabiendas, según señala la autora, de que muchos aspectos quedaron sin concretar; pero "por todo lo vivido es que en el relato de esta experiencia docente quiero rendir homenaje a mis wichís formoseños que me han brindado la oportunidad de vivir entre quebrachos y corazones."

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

VOCABULARIO BILINGÜE TOBA-CASTELLANO

PROVINCIA: ***Formosa***
DEPARTAMENTO: ***Laishí***
LOCALIDAD: ***San Francisco de Laishi***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 456 El Naranjito***
AUTOR/ES: ***Rafaela Nuñez, Mercedes Acosta, Raúl González***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Surge la necesidad de realizar esta experiencia ante cierto rechazo de algunos padres, por desconocimiento o mala interpretación de que la enseñanza bilingüe ayudaría en su formación integral.

Objetivos de la experiencia

- Rescatar vocablos poco utilizados de la lengua toba.
- Comprender por medio del dialecto el significado de la palabra castellana.
- Aplicar correctamente en Castellano y Toba los contenidos básicos de cada espacio curricular.

Desarrollo de las acciones vinculadas con la experiencia

Para el desarrollo de las acciones se llevó a cabo una planificación previa de las actividades organizadas por ciclos: primer ciclo (1°, 2° y 3° año), segundo ciclo, (4°, 5° y 6° año), y 7° año, en dos clases semanales cada uno.

Evaluación de la experiencia

Se considera positiva porque se ha detectado una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

PROVINCIA: ***Formosa***

DEPARTAMENTO: ***Ramón Lista***

INSTITUCIÓN: ***Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires***

AUTOR/ES: ***Leonor Acuña***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Se reseñan las tareas de asistencia técnica llevadas adelante desde junio de 1999 y con fecha de finalización en octubre de 2002, por un equipo interdisciplinario de especialistas (lingüistas, antropólogos y pedagogos), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

El departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa, habitado por un 85% de población wichí y un 15% de criollos, presenta algunos de los indicadores más dramáticos del país: 25% de analfabetismo, 29,4% de reptitientes de primaria y 93,2% de necesidades básicas insatisfechas.

Entre 1998 y 2002 un programa de desarrollo administrado por la Unión Europea, el Estado Argentino y la provincia de Formosa (Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista, DIRLI), lleva adelante distintos proyectos. El plan de mejoramiento educativo del subprograma Educación tiene entre otras metas la implementación de un enfoque de educación intercultural bilingüe.[1]

La asistencia técnica, motivo de este informe, se brinda en los aspectos lingüísticos de la EIB: transformación del wichí en lengua de instrucción y enseñanza del español como segunda lengua. La meta final de un enfoque como el propuesto es que los alumnos alcancen el bilingüismo coordinado en ambas lenguas.

Para que la lengua wichí pueda ser de uso escolar es necesario completar su estandarización. Con ese objetivo se está trabajando en la redacción de una gramática y un diccionario escolares del wichí. De la tarea participan docentes y lingüistas. Los docentes de wichí son hablantes de distintas variedades dialectales y aportan las formas lingüísticas solicitadas por las lingüistas del equipo. En conjunto se discuten las sistematizaciones propuestas por las especialistas. Posteriormente, la comunidad debe validar las propuestas gramaticales del equipo de trabajo. Hasta el presente se concluyó la sistematización del sintagma nominal y se encuentra en procesamiento el sintagma verbal.

[1] Las propuestas del Subprograma de Educación se apoyan en los trabajos iniciados en la zona en la década de 1970 por educadores instalados en la región. El enfoque de EIB adoptado sigue los lineamientos del PROEIB-Andes.

Se está trabajando también en la planificación escolar, el diseño y redacción de unidades temáticas del wichí como lengua primera para la EGB1 y en la preparación de propuestas generales para EGB3.

En cuanto al trabajo de la enseñanza del español como lengua segunda, se trabaja en el diseño de contenidos y actividades para Inicial y EGB1 sobre la base de una graduación de las funciones comunicativas correspondientes a la enseñanza de nivel elemental de una segunda lengua. Durante el primer año de EGB se encara solamente el trabajo oral, mientras los chicos aprenden la lectura y escritura en wichí.

Se está trabajando en la programación anual, el diseño de las unidades temáticas para Inicial y EGB1, y en la preparación de material didáctico.

Los objetivos con ambas lenguas requieren además el seguimiento y capacitación de los docentes de ambas lenguas (maestros de grado de español y maestros especiales en modalidad aborigen a cargo de la enseñanza de y en wichí) de las 16 escuelas que forman parte de la experiencia piloto (10 aulas iniciales y de aprestamiento, 17 primeros años y 4 plurigrados).

Durante cuatro viajes anuales de 15 días cada uno a Ramón Lista se dictan cursos y talleres sobre temas de sociolingüística, lenguas en contacto, bilingüismo y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

Está programado realizar también 3 pasantías de 15 días (80 horas) en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras para la capacitación de grupos de 30 docentes en temas de metodología de la enseñanza, lingüística, material didáctico y enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La implementación detallada se inició con el ciclo lectivo de este año y en el mes de junio se hizo una primera evaluación que permitió comprobar interés y entusiasmo por los primeros resultados obtenidos en el manejo oral del español y en la primera etapa del aprendizaje de la lectura y de la escritura en wichí. Es destacable también la jerarquización de la tarea de los maestros aborígenes.

Se concluyó en la necesidad de una fuerte capacitación en el enfoque de enseñanza comunicativo al igual que en la urgencia de un profundo trabajo de discusión y puesta en común sobre la representación de las metas de una educación intercultural bilingüe.[2]

[2] Nota posterior a la presentación a la convocatoria: Por problemas organizativos, el Programa DIRLI interrumpió sus actividades desde los primeros días de julio de este año. En relación con el proyecto presentado, no se realizaron los dos trabajos de campo planificados para la segunda mitad del año, ni las dos pasantías programadas para el mismo período. Dado que las clases terminan el 7 de diciembre y que el enfoque del trabajo no se encontraba lo suficientemente afianzado en el momento de la suspensión de las actividades, consideramos que se ha perdido el año de trabajo. En el caso de que se reanuden las tareas, se deberá planificar nuevamente para comprimir en 8 meses los objetivos de dos años lectivos, (21/11/01).

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL: REALIDAD Y SUEÑO

PROVINCIA: ***Formosa***
LOCALIDAD: ***Patiño***
DEPARTAMENTO: ***Pozo del Tigre***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Provincial Nº 401***
AUTOR/ES: ***Reinaldo Cirigliano***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Pilagá***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Hay dificultades en la enseñanza de la lengua castellana, (comprensión, lectura, escritura, ortografía etc.). Asimismo hay dificultades en Ciencias Sociales por falta de comprensión de la lengua castellana.

Entre 4º y 6º año se producen los abandonos, especialmente en las mujeres porque "tradicionalmente", llegada la edad de 12-15 años, deben ayudar a la madre en las tareas de la casa. Los varones comienzan a realizar trabajos temporarios como la zafra algodonera. Algunos jóvenes caen en el alcoholismo por falta de fuentes de trabajo y contención familiar.

Objetivos de la experiencia

- Buscar metodologías acorde con la realidad partiendo del enfoque de la nueva Ley Federal de Educación.
- Capacitar a los docentes en la lengua y la cultura Pilagá.
- Lograr que el alumno reconozca los principales vocablos de su lengua materna y cultive la misma para que no se pierda.
- Lograr que el alumno aprenda la lengua castellana para comprender la realidad y pueda de esta forma defender y conservar su cultura.

Desarrollo de la experiencia

- Encuentros de capacitación para Memas y Docentes.
- Curso Taller para la elaboración de un alfabeto pilagá.
- Proyecto lingüístico pilagá.

Evaluación de la experiencia

Se valora como positivo de esta experiencia la articulación que se ha logrado con distintas escuelas para la búsqueda de consensos, intercambio de experiencias, capacitaciones. Una ventaja ha sido la de contar con seis memas. Un resultado claro es el incremento de la matrícula de los alumnos que acceden al Polimodal que ha sido creciente.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CAPACITACIÓN PARA DOCENTES DE COMUNIDADES ABORÍGENES WICHI

PROVINCIA: ***Formosa***

LOCALIDAD: ***Las Lomitas***

INSTITUCIÓN: ***Instituto Superior de Formación Docente "Estanislao del Campo", ISFD, Las Lomitas***

AUTOR/ES: ***Stella Marís González, Olimpia Zalazar, Verónica Arismendy, Dorís Castillo, María del Carmen Malbrán***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia comenzó a formalizarse en el año 1999.

Básicamente presenta una amplia información de contexto de la etnia wichí, en sus aspectos de localización geográfica, condicionantes socio-económicos, así como el perfil cultural de esta comunidad centrado en la alimentación, la organización social, los juegos, los ritos religiosos y funerarios, los diagramas de parentesco, etc, formalizando seguidamente un proyecto de capacitación para docentes de Escuelas de Modalidad Wichí.

La experiencia surge como respuesta a las demandas surgidas de los distintos docentes y niveles de modalidades aborigen del Sistema Educativo Provincial, con el propósito de hacer realidad el precepto de "*Educación aborigen... escuchar... para dar respuestas y volver a las raíces nuestras.*"

Los lineamientos políticos de la provincia en materia educativa definen su postura proponiendo una educación popular e integral de progreso a favor del bien común para que se fortalezca una sociedad diferente, nueva en la que se respete a la persona, a su dignidad y sus valores humanos y espirituales.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA MOCHILA VIAJERA

PROVINCIA: ***Formosa***
DEPARTAMENTO: ***Patiño***
LOCALIDAD: ***Las Lomitas***
INSTITUCIÓN: ***Nº 463. Modalidad Aborigen***
AUTOR/ES: ***Mirta Bernal***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Wichí***

Narración de la experiencia

La experiencia se lleva a cabo en una escuela rural, de modalidad aborigen ubicada a 5 km de la Ciudad de Las Lomitas; los niños que están involucrados en la experiencia son de un nivel socioeconómico de extrema pobreza y con necesidades básicas insatisfechas, de muy bajos recursos como se describe en los puntos anteriores; los padres son changarines, sin trabajo, desocupados.

La Institución fue creada en Marzo de 1989 y comenzó a funcionar en una capilla que fue facilitada por la comunidad, por no contar con edificio; luego por gestiones del director en ese momento se construyó un edificio escolar con 2 salones, sin concluir; así se dictaba clase hasta el año 1999 que se concluyó con la construcción del edificio y los sanitarios.

La experiencia es muy sencilla, pero muy significativa, tanto para los alumnos como para los docentes. Los niños involucrados son todos aborígenes (Etnia Wichi) de ambos sexos y edades correspondientes al 1° y 2° ciclo. Los docentes son 2 y atienden por ciclos (grados fusionados).

Debemos tener en cuenta que los niños que concurren a nuestra Institución, provienen de hogares muy humildes y de muy escasos recursos, y no pueden acceder a ningún material bibliográfico; son niños que traen consigo desde el seno materno su propio idioma o lengua, careciendo del manejo del castellano (para ellos su segunda lengua). Los docentes se enfrentan con la gran dificultad que tiene el niño para entender y luego expresarse en castellano, ya que la escuela es el único ámbito de contacto con él. Es por ello que los docentes propiciaron organizar un espacio para la lectura y exploración de diferentes materiales; así comenzó a funcionar la llamada "*Mochila viajera*" conteniendo textos de lecturas recreativas, revistas, diarios, libros de lectura.

Se destina un día de la semana, para que los alumnos exploren esa mochila, elijan el material que más les agrade, realicen la lectura y luego hagan el comentario de lo leído o explorado en forma oral, grupalmente.

Una de las ventajas es que los niños mayores colaboran en la lectura y comentario en idioma wichí y en castellano.

Los niños llevan a sus casas los materiales que contengan dicha mochila, los leen con los demás miembros de la familia (hermanos mayores, tíos) y luego escriben sus preferencias.

Desde que la escuela comenzó con la aplicación de esta estrategia, para poder enfrentar los problemas de rendimiento en relación con la lectura, la expresión oral y la producción escrita, pudimos observar que los alumnos del 2do ciclo mejoraron tanto sus producciones escritas como la expresión oral; esto nos facilita el desarrollo de las actividades en las demás áreas.

Esta experiencia se lleva a cabo hace 2 años. El grave problema que se nos presentó fue que los docentes no manejamos su idioma para poder guiarlos en la comprensión de lo explorado (especialmente en el 1° ciclo) o muchas veces poder responder sus dudas. Todo esto significó un proceso en donde los docentes con la ayuda de los alumnos mayores intercambiaron enseñanzas.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EXPLORANDO LA HUERTA

PROVINCIA: ***Formosa***
DEPARTAMENTO: ***Patiño***
LOCALIDAD: ***Campo del Cielo***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 122 "Nicolás Curestis"***
AUTOR/ES: ***José Félix Boa***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Pilagá***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Los alumnos en su totalidad pertenecen a la modalidad aborigen de la etnia Pilagá, hablan su dialecto homónimo y tienen muchas dificultades para expresarse oralmente y por escrito en castellano, lengua que adquieren en contacto con la escolaridad.

Objetivos de la experiencia

- Fomentar la comunicación oral y valorar la importancia de la lengua escrita.
- Impulsar el intercambio cultural, rescatando y reconociendo valores propios.
- Mejorar la calidad de la alimentación escolar y familiar.

Desarrollo de la experiencia

- Creación de una pequeña huerta en el predio escolar. El INTA brinda semillas y capacitación a los docentes.
- Realización de un germinador en el aula y paso del mismo a la huerta, estimulando la oralidad en el proceso de aprendizaje. La actividad se registra en un afiche habilitando el diario del germinador para dar relevancia a la lengua escrita. La idea es que los alumnos trasladen la experiencia al hogar. Se contó con la asistencia del INCUPO.

Evaluación de la experiencia

Los resultados fueron muy positivos. Se considera que esta experiencia es replicable en razón de la sencillez de su implementación; y por la importancia que tiene iniciar al niño desde temprana edad en el trabajo de la tierra y variar su alimentación para tener una dieta adecuada.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

PURAHEI MISIONERO
CANTO MISIONERO

PROVINCIA: ***Misiones***
LOCALIDAD: ***Aristóbulo del Valle***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 770 y 657***
AUTOR/ES: ***Ana Patricia Fabio, Cristina Peñalva, Juan Carlos Brestolli, Carmen Lucía Maruñak***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***aborígenes mbya y no aborígenes***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

A pesar de compartir un mismo suelo y vivir en un mismo municipio, las experiencias de los alumnos de las escuelas Nº 770 y Nº 657 citadas se presentan con grandes diferencias que los separan, más allá de otros aspectos que las unen.

Objetivos

- Recrear las prácticas educativas que nos acerquen a la diversidad de modelos sociales.
- Construir la identidad personal a partir de la identidad cultural.
- Propiciar el desarrollo de personas autónomas, independientes y solidarias.
- Reconocer semejanzas y diferencias entre las dos culturas.
- Enriquecer la labor de los docentes que no trabajan en escuela bilingüe para poder eventualmente atender a la problemática.
- Incorporar paulatinamente el vocabulario escolarizado a partir de la lengua materna a través de la producción musical y gráfica (expresión integral).
- Aceptar las diferencias entre las dos culturas para realizar una verdadera integración.

Desarrollo de la experiencia

Se trata de acercar más a ambas instituciones compartiendo diferentes producciones musicales y gráficas que responden a nuestro acervo cultural.

Intercambio de producciones gráficas, de artesanías y grabación de canciones, rimas y nanas entre ambos grupos escolares. También encuentros, pero estos últimos son menos frecuentes por el tema de la distancia y el costo del traslado.

Evaluación de la experiencia

Muy positiva. Se entiende que se puede replicar. Los alumnos han respondido con mucho entusiasmo a esta iniciativa.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EL TÍTERE, UN CAMINO HACIA LA PREVENCIÓN

PROVINCIA: ***Misiones***
LOCALIDAD: ***Capioví - Comunidad aborigen: "El Pocito"***
INSTITUCIÓN: ***Institución: Escuela provincial Nº 766***
AUTOR/ES: ***Diana Tataryn, Luis Alarcón, Hugo Alarcón, Cecilia Alarcón, Gladis Centurión***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Guaraní***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Extrema carencia sanitaria de las comunidades aborígenes.

Objetivo

Colaborar desde la tarea de docentes titiriteros utilizando al títere como instrumento, para la concienciación de pautas de prevención de enfermedades, y asimismo que las comunidades con dificultades incorporen información que les permita alcanzar una mejor calidad de vida.

Desarrollo de la experiencia

Primer momento: trabajo de investigación y análisis.

Segundo momento: incorporación al Diseño Curricular de la Escuela Bilingüe los contenidos de títeres, contemplando su integración con las áreas de Lengua y Ciencias Naturales.

Tercer Momento: de acercamiento con funciones de títeres.

Cuarto momento: de trabajo de taller.

Quinto momento: de puesta en escena.

Sexto momento: de difusión en la comunidad propia y en las comunidades aborígenes de riesgo.

Séptimo momento: de evaluación inicial, procesual y final.

Evaluación de la experiencia

Se considera positiva.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DESARROLLO DEL PROFESORADO GUARANÍ EN LA PROVINCIA DE MISIONES

PROVINCIA: ***Misiones***
DEPARTAMENTO: ***Cainguas***
LOCALIDAD: ***Aristóbulo del Valle***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Provincial Nº 657***
AUTOR/ES: ***Hna. Margarita Silverio Rodríguez, Ariel Vicente Vera***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mbya***

Objetivos

- Generar conciencia en la provincia respecto de la necesidad de una política educativa que incluya a las escuelas indígenas.
- Propender a que las escuelas de la provincia se constituyan en medios que ayuden al alumno a situarse en su propia cultura para poder desarrollarse en igualdad de condiciones en el contacto con la sociedad envolvente.
- Capacitar a los docentes en cultura y lengua guaraní.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló a través de la realización del curso de lengua y cultura guaraní dictados por profesores paraguayos. Se espera que el curso faculte a los docentes a ejercer en todos los niveles de las escuelas de esta modalidad.

Evaluación de la experiencia

Se considera muy positiva. Luego de la realización del curso, hubo un mayor acercamiento a los códigos culturales del lenguaje de los alumnos Mbyá.

región

CENTRO

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ESCUELAS SIN FRONTERAS

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***Merlo***
LOCALIDAD: ***Libertad***
INSTITUCIÓN: ***EGB Nº 67 (en intercambio con U.E. Nº 4162 "Buena Fe" Paraje Pozo El Tigre, E.P. Nº 4561 "Santa Victoria Este"***
AUTOR/ES: ***Graciela Berchicci***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***criollos y migrantes de países limítrofes***

El contexto en que se ubica la experiencia

La experiencia surge como propuesta de la docente de cuarto año "C" de la EGB Nº 67, de la Pcia. de Buenos Aires, con el propósito de realizar un intercambio cultural entre sus alumnos y la comunidad Wichi de la provincia de Salta situada a 550 Km de la capital salteña, hacia el extremo noreste, sobre la costa del Rio Pilcomayo, casi en el limite tripartito entre Bolivia y Paraguay en pleno Chaco Salteño.

La comunidad en que se inserta la escuela está compuesta por familias numerosas de bajos recursos socio-económicos, con un alto índice de desocupación.

El 93% de los alumnos que asiste a la escuela (U.E. Nº 4162 "Buena Fe" Paraje Pozo El Tigre) es aborigen Wichi (Matacos) quienes tienen su propia y singular cultura, entre ello, su propio idioma, lo que hace que la educación aquí sea bilingüe.

La escuela cuenta con 87 alumnos incluido el nivel inicial, 3 maestros (1 jardinera, 2 de grado) y un auxiliar bilingüe que es el interlocutor entre la lengua materna y el castellano.

Narración de la experiencia

Analizando los derechos del niño, en especial, aquél que dice: *"Derecho a la igualdad sin distinción de raza, credo o nacionalidad"*, la docente plantea a sus alumnos la posibilidad de contactarse con una comunidad Wichi de Salta para intercambiar experiencias y costumbres. Los alumnos aceptan gustosos la propuesta de la docente, quien eleva el proyecto y se dispone a viabilizar las posibilidades de intercambio.

Los alumnos involucrados están acostumbrados a recibir ayuda material ya que tienen múltiples necesidades económicas. En este proyecto darán lo mejor de ellos, su conocimiento y sus vivencias, valorarán el saber, mejorarán la autoestima y fortalecerán su identidad.

La docente propone a los alumnos que escriban una carta a través de la cual se presenten y expliquen libremente algún contenido aprendido proponiendo actividades a resolver por quien la reciba.

Una vez terminadas las cartas, la docente las reúne y las envía, por medio de una amiga que desde hace años ayuda solidariamente a los aborígenes de esa región, junto con material didáctico y una carta personal para el docente de la comunidad Wichi.

Después de un mes, los alumnos de cuarto año "C" reciben las tan esperadas respuestas y se interiorizan sobre las costumbres y las necesidades de dicha comunidad, entre ellas, la falta de agua a consecuencia de que no tienen un motor grande que genere energía para hacer funcionar la electro bomba del pozo subterráneo. Esto obstaculiza los proyectos de mejoramiento de calidad de vida que consiste en: huerta orgánica, monte frutal y de reforestación y corral de aves criollas. También se recibieron las actividades resueltas y nuevas propuestas de actividades junto con vocablos de la lengua aborigen.

Actualmente, los alumnos junto a la docente están elaborando juegos didácticos para enviar el próximo mes y esperando las informaciones precisas del motor para poder gestionarlo ante diversas autoridades y medios de comunicación a fin de realizar todo lo que esté a su alcance, para que nuestros hermanos puedan desarrollar eficazmente los proyectos emprendidos, mejorando significativamente su calidad de vida.

Docentes involucrados

Los docentes involucrados son: Graciela Noemí Berchicci, docente de 4to, EGB Nº 67; Ramón Osvaldo Barrientos, Director y Docente de 4to a 9no Año, U.E. Nº 4162, Buena Fe, Paraje Pozo El Tigre.

Evaluación de la experiencia

La experiencia es altamente positiva. Las vivencias que se fueron dando a lo largo del trabajo mostraron cómo los alumnos, docentes y otras personas que se iban integrando compartían ideas para ayudar, revalorizando el saber como medio genuino del intercambio cultural, fortaleciendo la identidad y la autoestima individual. El presente lo estamos construyendo, depende de nosotros que sea edificante o no.

Replicabilidad de la experiencia

La experiencia muestra que son múltiples las posibilidades de mejorarse, resignificar posturas, estrechar vínculos, revalorizar otras culturas respetando su identidad para hermanamos en la igualdad.

El intercambio cultural favorece al crecimiento del individual, el cual se proyecta a su comunidad.

La comunicación se podrá extender a diferentes pueblos que darán mayor importancia a la educación bilingüe como instrumento de integración sin dejar de lado su idioma.

Recuperar la memoria étnica, difundirla, integrarla en la sociedad toda desde el lugar real que merece, es un deber de todos especialmente de los docentes.

Los lazos de amor, amistad, compañerismo, solidaridad y justicia se refuerzan con el diálogo y el compromiso con el par.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

BUSCANDO NUESTRAS RAÍCES MAPUCHES

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***General Viamonte***
LOCALIDAD: ***Los Toldos***
INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes 905***
AUTOR/ES: ***Liliana Guzzo, Miriam Hernández, Silvina Casey, Herminia Lara y Dionisia Carranza***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***mapuche***

Presentación de la experiencia

La raza mapuche, originarios pobladores de nuestro pueblo ha tenido características y costumbres que no han sido difundidas. Permanecen en la memoria colectiva de aquellos descendientes de la Tribu del Cacique Ignacio Coliqueo, que hoy, en una gran mayoría, conviven en el Barrio Los Eucaliptos.

Permitir a los niños despertar su sensibilidad ante el descubrimiento de sonidos, canciones, ritmos y música que poblaron el mundo indígena, así como conocer y reproducir a través de los lenguajes artísticos, los utensilios, las herramientas y los adornos que ellos utilizaron, es una manera de ayudarlos a construir su propia identidad.

Este proyecto apunta a que aquellas personas que nos rodean puedan sacar a la luz la riqueza que mantienen y que les fuera transmitida por sus antepasados, para compartirla con las nuevas generaciones, fomentando el arraigo, el respeto y la comprensión hacia la diversidad de razas. Se propone también el desafío de ayudar a revalorizar la identidad de nuestros pequeños alumnos, descendientes en un gran porcentaje de esa raza injustamente postergada, cuya necesidad de expresión aún continúa sin ser descubierta en su totalidad.

Objetivos generales

Reconocer la existencia del pasado a través de informantes familiares y comunitarios: vestigios de objetos, edificios, usos y costumbres, creencias, leyendas y mitos. Conocer su propia historia, la del grupo familiar y la de su comunidad.

Reconocer y valorar la historia de la Provincia de Buenos Aires a través de las huellas de la gente que la pobló.

Conocer otras realidades confrontando sus experiencias con las de otros. Construir su propia

identidad asumiendo una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida social.

Conocer las tradiciones y costumbres mapuches a través de los lenguajes y manifestaciones artísticas: la música, la danza, creencias, leyendas.

Conocer y utilizar en forma creativa y personal elementos de los lenguajes corporal, plástico y musical enriqueciendo la capacidad de representación, expresión y comunicación.

Conocer elementos e instrumentos utilizados por la cultura mapuche.

Facilitadores

Presencia en las inmediaciones del establecimiento, de una personalidad emergente de la cultura mapuche dispuesta a colaborar con los requerimientos que surjan de los talleres, como asimismo de otros descendientes que habitan en la zona y que manejan diferentes técnicas artesanales.

Ofrecimiento de parte del personal y alumnos de la Escuela Técnica Nº 1 del distrito, para confeccionar elementos y utensilios en madera. Se les solicitará la construcción de instrumentos musicales simples los que serán luego utilizados por los alumnos.

Colaboración de los monjes del Monasterio Benedictino Santa María de Los Toldos (dado que entre los mismos se halla un historiador dedicado al tema) para la implementación de charlas y debates sobre la cultura de los antiguos aborígenes de la zona.

Obstaculizadores

Dificultad, por porte de los descendientes aborígenes de nuestra comunidad, para exteriorizar la vasta riqueza heredada de sus antepasados; dificultad ampliamente justificada ante la indiferencia manifestada hasta hace muy poco tiempo por parte de los demás pobladores de la comunidad toldense hacia todo lo relativo a su cultura.

Destinatarios

Alumnos, docentes, padres, emergentes culturales del barrio del Jardín y otros de la comunidad toldense.

Responsables

Personal directivo, docentes, maestros especiales, padres, Asociación Cooperadora, Sra. Herminda de Loro, Comunidad Educativa del Jardín, alumnos, personal de taller y directivos de la Escuela Técnica Nº 1; artistas y artesanos del barrio y la comunidad toda; grupo musical de ex-alumnos "Origen", ganadores de la Medalla Dorada de los Torneos Juveniles Bonaerenses y Monjes del Monasterio Benedictino Santa María de Los Toldos.

Materiales

Elementos para la fabricación de instrumentos musicales, artesanías y utensillos aportados por vecinos y gente que estudió la cultura mapuche; libros, diccionarios, documentos relativos al tema.

Periodicidad

Dos veces por semana, de acuerdo a las posibilidades de los invitados a participar.

Posibles acciones a concretar:

- Encuentros con Herminda Lara que enseñará palabras (dibujo-sonido).
- Visita guiada al Museo del Indio que funciona en el Monasterio Benedictino.
- Visita a la laguna de los indios "La Azotea" con participación de los padres.
- Invitación a grupos corales instrumentales de la zona y fuera de ella para promover actos culturales.
- Invitación a los integrantes del grupo musical "Origen" para interpretar temas del cancionero mapuche.
- Intercambio con los alumnos y taller de la Escuela Técnica, con el objeto de que muestren a los niños los materiales y técnicas utilizados en la fabricación de los instrumentos.
- Desarrollo de clases de música que se iniciarán con la enseñanza de técnicas simples paro el uso de la voz humana, a las que se incorporará la utilización de instrumentos propios del acervo mapuche.
- Desarrollo de clases de plástica donde se enseñarán técnicas sencillas para reproducir elementos, adornos y utensillos que serán fabricados con materiales adecuados a la edad de los pequeños.
- Exposición de los trabajos artesanales elaborados por los alumnos y sus familias en los talleres del Jardín.
- Muestra fotográfica con material aportado por integrantes de la comunidad.

Evaluación

Observación del impacto social al que apuntan los objetivos del proyecto, estableciendo comparaciones con la situación previa a la implementación del mismo.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SEMBRANDO VÍNCULOS

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***Pilar***
LOCALIDAD: ***Pilar***
INSTITUCIÓN: ***Jardín Nº 912***
AUTOR/ES: ***Susana Noemí Domínguez***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes de países vecinos***

El proyecto intenta lograr la integración entre la comunidad boliviana y la comunidad argentina, tratando de inculcar el aprendizaje de hábitos (de los que eran carentes nuestros niños); más tarde pudimos comprender y apreciar que la colectividad boliviana posee otros hábitos pertenecientes a su cultura.

Comenzaron con la preparación de una fiesta de Fin de Año. Los niños junto con sus padres presentaron danzas típicas con sus correspondientes trajes. A partir de ese hecho surgió la idea de trabajar con el vocabulario de ambas lenguas ya que los niños bolivianos son quechua hablantes.

Algunas de las actividades desarrolladas en los cuatro años que lleva realizándose este proyecto institucional son las siguientes:

a) Recopilación de palabras en quechua para organizar un diccionario quechua castellano.
b) Participación de padres en las clases para comparar medios de transporte en Bolivia y Argentina.
c) Presentación de poesías en quechua con traducción realizada por las madres.
d) Festejo del Día de la Bandera con la presentación de las banderas de ambos países.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA INTERCULTURALIDAD Y LA AUTOESTIMA

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***La Matanza***
AUTOR/ES: ***Beatriz Abad***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***población migrante Bolivia y Paraguay***

Presentación de la experiencia

En 1970 ingresé como Profesora de Historia a una escuela de La Matanza sin pensar que comenzaba allí una de las experiencias más importantes de mi vida, que iba a despertar en mí una verdadera pasión por esta profesión, a la vez que modificaría profundamente la propuesta pedagógica con la que había encarado mi actividad docente hasta ese momento. Había trabajado en diversas escuelas de la Capital donde realizaba una tarea más o menos rutinaria, tratando de adaptarme al ritmo de las diversas instituciones, aún cuando sentía que no estaba satisfecha con la actitud general con que se encaraba la enseñanza. Mi actividad en La Matanza hizo más evidente las contradicciones con que ejercía mi trabajo docente, pero a la vez me permitió aclarar dudas y descubrir la tarea.

En mi camino de formación docente tuve la suerte de conocer a un gran pedagogo, Enrique Mariscal, quien afirmaba que la mayoría de los docentes llega a la jubilación sin haber descubierto de qué trata la verdadera tarea docente.

Comencé a comprenderlo cuando encontré en una misma aula adolescentes provenientes de clase media y jóvenes habitantes de barrios periféricos, muy humildes, generalmente venidos de diferentes provincias argentinas, especialmente del Noroeste. En ese momento se inició mi verdadero aprendizaje, porque descubrí que los chicos más carecientes además de no poseer saberes "escolares" por pertenecer a hogares de escasa estimulación cultural, están trabados por el miedo al fracaso y la vergüenza de expresarse frente a la arrogancia de los "dueños" de la escuela media, los chicos de clase media, para los que está organizado este nivel escolar desde la época en que Mitre lo creó en el siglo XIX. No existía interculturalidad sino choque de culturas.

A esta escuela provincial debo agradecerle que yo también perdiera mi miedo a salir de la propuesta pedagógica aceptada por la tradición educativa argentina, que no se había dado cuenta que la escuela media se estaba democratizando y sus aulas se poblaban de chicos de diversas clases sociales que tenían derecho a aprender; pero claro, era difícil para ellos enmarcarse dentro de las pautas rígidas de una escuela que ya no respondía a las nuevas necesidades de una so-

ciedad cambiante. Ya no había examen de ingreso que limitaba la entrada a la escuela secundaria a un grupo de chicos suficientemente preparados para superar las vallas que se interponía para acceder a los estudios secundarios.

Descripción de un caso: la materia Educación Cívica en Primer año

Mi metodología de trabajo en esta materia se basaba fundamentalmente en la participación grupal a través de preguntas. Como elemento motivador introduje la anotación en el pizarrón del nombre de los alumnos que contestaban correctamente y hasta de aquellos que formulaban preguntas que ampliaban o aclaraban el tema propuesto.

Entre mis consignas de evaluación, ellos sabían que la participación en clase constituía un rubro muy importante, por ello cada vez participaban más.

Yo estaba siempre pendiente de la actitud de un grupo de alumnos que si bien estaban atentos a lo que sucedía en clase no se animaban a hablar.

En una oportunidad una alumna de ese grupo, muy callada, que jamás participaba y permanecía bastante alejada del resto de la clase, en voz muy baja dio una respuesta correcta a una pregunta que yo formulé. Inmediatamente me acerqué, le dije que estaba muy bien y anoté su nombre en el pizarrón. A partir de ese día y poco a poco comenzó a intervenir cada vez con mayor frecuencia.

Hacia fines de año propuse una evaluación en forma grupal, dividí la clase en varios grupos y cada uno de ellos seleccionó su relator. Mi sorpresa y gran alegría fue que aquella niña resultó la elegida para ser relatora de su grupo.

Este episodio constituyó para mí la confirmación de la enorme importancia del estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mi actividad pedagógica se basó, especialmente en escuelas con chicos de bajo rendimiento intelectual, en la utilización de un marco teórico no demasiado extenso y en un intenso trabajo de preguntas que ellos mismos debían formular y en otras ocasiones responder, pero tratando siempre de estimularlos al elogiar toda participación por pequeña y aún no demasiado brillante. Esta acción constituyó siempre un disparador aún asombroso para mí. Lentamente comprobé el aumento de la autoestima y como consecuencia el desarrollo de capacidades de muchos alumnos considerados de muy bajo o mal rendimiento. A esta manera de abordar el acto de enseñanza-aprendizaje se lo identifica en Sociología como el efecto Pigmalión.

En oposición a esta actitud pedagógica recuerdo el comentario de un buen profesor de historia en la escuela de La Matanza que en ocasión de integrar ambos una mesa examinadora, mientras yo guiaba con preguntas secuenciales el examen de una alumna con dificultades en la expresión, me aconsejó "terminar pronto porque de todas maneras esa chica no iba a llegar más allá de empleada doméstica".

Esta anécdota sobre todo tratándose de un reconocido profesor, es más grave porque muestra el alto grado de prejuicios instalados en algún docente y su dificultad para comprender que la principal tarea en el trabajo con adolescentes tiene que ver con el estímulo y desarrollo de sus posibilidades, de sus capacidades, para la cual hay que reforzar su autoestima y facilitar su aprendizaje mediante un vínculo que lo acompañe en el proceso.

Propuesta pedagógica vinculada con la experiencia

- Intensificar el estímulo valorando el más pequeño de los logros y paralelamente disminuir la crítica y la descalificación, realizando el señalamiento del error para que el alumno se conecte con su dificultad y no con su emoción al sentirse desvalorizado.
- Promover un cambio de actitud en los docentes que los lleve a establecer un vínculo positivo con los alumnos.
- Revisar los prejuicios con que algunos profesores abordan la tarea pedagógica.
- Reducir a lo esencial los contenidos curriculares.
- Seleccionar la bibliografía propuesta teniendo en cuenta que algunos textos utilizan un lenguaje de difícil comprensión que confunde conceptualmente al alumno.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

EL SERVICIO INTEGRADO DE ACTUALIZACIóN DOCENTE

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***Pergamino***
LOCALIDAD: ***Pergamino***
INSTITUCIÓN: ***Servicio Integrado de Actualización Docente de Pergamino***
AUTOR/ES: ***Ana Scarcella***
E-MAIL: ***ascarcella@multinetmo.com.ar***

Presentación de la experiencia

El Servicio Integrado de Actualización Docente de Pergamino (S. I. A. D.) es una institución civil sin fines de lucro que se constituyó formalmente como tal en diciembre de 1994 a partir de los siguientes objetivos explícitos:

- Promover el perfeccionamiento docente.
- Estimular la reflexión del docente sobre su práctica.
- Incentivar el intercambio de experiencias docentes.

Los orígenes de esta Institución se remontan, sin embargo, a los años inmediatamente anteriores a 1947 debiendo situarse en el desarrollo de proyectos de actualización docente que nacieron dentro del ámbito de trabajo promovido por la Asesoría de Perfeccionamiento docente de la DEP (DGC y E de la Provincia de Buenos Aires) a partir del año 1989 y hasta 1991 inclusive.

Esa Asesoría, en efecto, se propuso, como uno de sus objetivos principales, renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, en función de lo cual impulsó y desarrolló talleres de actualización destinados a los/las docentes coordinadores de los diversos CIES provinciales que tenían a su cargo el área mencionada.

Fue en Pergamino, a partir de los proyectos que elaboraron y realizaron esos mismos docentes junto con los que acudían a sus talleres, donde nació la inquietud y el entusiasmo de prolongar ese trabajo una vez finalizada la gestión oficial que lo promoviera. Así fue como se continuó trabajando en la dirección emprendida a partir de 1992 y hasta el presente, habiéndose extendido las tareas de actualización, a partir de 1991, al nivel de la enseñanza media.

Si se toman en cuenta, por consiguiente, todas las acciones emprendidas por los docentes que se aglutinaron en el SIAD, aún antes de su constitución formal como entidad con personería jurídica y reconocimiento explícito por parte de distintas instancias gubernamentales, tanto de la jurisdicción municipal como de la provincial podemos señalar, de modo particular, aquéllas que

se han propuesto como principal objetivo, lograr el reconocimiento y el respeto de la constitutiva interculturalidad de los pueblos de nuestra América. Ellas han configurado experiencias significativas que alcanzaron repercusión en los medios de difusión de la comunidad local. A continuación las mencionamos y pasamos luego a dar una descripción somera de su realización.

A través de las distintas actividades se fue favoreciendo un espacio de búsqueda, hallazgo y reconocimiento del lugar de los antepasados de distintos pueblos indígenas; no sólo inmigrantes, que es como está conformada gran parte de esta pampa gringa como se la llama; son los gringos que se sumaron a las poblaciones originarias, primeros habitantes de este suelo. Fueron luego migraciones internas dentro del país los que constituyeron parte de la población de esta zona.

En algunas de las actividades realizadas se abrieron espacios para que esto sea conocido, reconocido, dicho y valorado; armándose escenas como la del asombro de un niño ante el descubrimiento de "una abuela india", o palpando en su sangre la sangre de los antiguos, no ya como un relato ajeno, sino como aquello que se hace propio y pasa a formar parte del sí mismo, del quién soy.

Con estas actividades se abrió un espacio diferente a los ejes de la historia oficial, signada por el ocultamiento y la negación de los pueblos originarios y su presencia en la conformación de la población, la historia, la identidad y los lazos de nuestro pueblo. Una visión así de la historia brinda la posibilidad de proyectarse hacia el futuro desde un sustento más certero, en tanto contiene el pasado, como aquello que fue en variadas dimensiones y nos afecta, es decir nos toca, nos bordea, nos rodea. Un espacio para conocer e interrogarse y reconstruir nuestra identidad desde esta diversidad, así como se fueron conformando los grupos poblacionales.

Se trabajó con distintas instituciones de la comunidad: gremios, cooperativa eléctrica, bancos cooperativos, Dirección de Cultura Municipal, Inspección de Educación, que dieron su aporte favoreciendo la concreción de las actividades facilitando algunos de los recursos para ello. Del mismo modo participaron personas de la comunidad dando su aporte a través, por ej. de auspicios y diagramación de gacetillas para la publicidad, difusión y convocatoria de las actividades.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DIFUSIóN DE LA CULTURA QUECHUA

PROVINCIA: ***Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires***

INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº51 "Luis Piedrabuena", Fuerte Apache, Ciudadela Norte; Escuela de Capacitación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Comedor Comunitario "La Chispa", Villa 1-11-14 Bajo Flores***

AUTOR/ES: ***Graciela Di Leo***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes internos y de países limítrofes***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia se inscriben en mi historia de vida; es por eso que la voy a contar.

Vine a Bs. As. desde Salta para poder continuar mis estudios, soñaba con un oficio o profesión y estar atenta a una formación profesional actualizada con relación a ese oficio o profesión. Al principio vivir en Bs. As. fue muy duro por el desarraigo que se siente. El desarraigo es como una gran herida que cicatriza de a poco... es al principio un dolor profundo que entristece, se extraña el paisaje, uno busca aromas. En oportunidades cuando viajaba en micro me dormía y despertaba con la gran ilusión de encontrar ese paisaje y ese aroma.

Hasta que comencé a trabajar política y socialmente. Ahí sentí profundamente que sin estar en mi lugar estaba siendo solidaria, y otras personas lo eran conmigo. Allí comenzó mi sueño colectivo, recordaba permanentemente mi infancia, los cerros, los aromas, los amigos y la solidaridad, y fui cicatrizando mi desarraigo.

Valorada como ser humano empecé a fortalecer mi libertad. Es ahí donde empiezo a pensar que mi aporte tenía que ser desde un lugar más propio, desde mi identidad. Así comencé a acercarme a las organizaciones indígenas, me solidarizo profundamente con sus reclamos, pero también encuentro desorden, confusión y me alejo.

Empecé a estudiar Quechua, mi lengua materna que me había sido prohibida, profundizo su filosofía. Estudiando obtuve el título de Investigadora Lingüística Regional Quechua - Castellano en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Asisto al entierro de mi espíritu adolescente, tenia 41 años, en cada año una ilusión, un curso, unos libros, algún viaje. Sentí en esta etapa que yo no tenía tiempo para postergar mi oficio de maestra quechua, tan querido, tan soñado, tan hermosamente construido. Siempre la vida me pareció algo muy corto para todas mis inquietudes.

Tome conciencia que tenía un título, para todos un papelito, para mí la gran autorización para

transmitir, para recibir premios valiosísimos a mi alma. Esto lo fui comprobando mas tarde en mi experiencia como docente de Lengua y Cultura Quechua en la escuela 51, cuando un niño quechua con un castellano atravesado, una conducta pésima y una mirada profunda, abrió bien grandes sus ojos para mirarme y aceptarme como su "seño", como su igual.

Me emocioné terriblemente, creo que él también y en ese silencio profundo como sus ojos, nos tomamos de las manos y reímos, reímos. El como grande y yo como niña. En otro momento este niño me confiaría el por qué de su conducta violenta y su compromiso de mejorar. Una alumna llamada Heydi, quechua-hablante se transformó en líder de su clase. Todos estos niños quechuas y no quechuas han sentido lo que les dí y pudieron identificarlo en los medios de comunicación y valorarlo.

En este camino iniciado de trasmitir mi cultura y mi lengua es que se inscriben las experiencias que voy a contar.

La primera experiencia la realicé en la Escuela 51 "Luis Piedrabuena" del Barrio Ejército de los Andes (Fuerte Apache) en Tres de Febrero, Ciudadela Norte, provincia de Bs. As. con alumnos de 4º de nivel primario cuyas edades oscilan entre 9 y 12 años. Este barrio está poblado por migrantes aborígenes del interior del país y de Bolivia, Perú, Paraguay, Chile y últimamente Brasil. El Barrio está a 15 minutos de la Ciudad de Bs. As., el contexto socioeconómico en un momento fue medio bajo y bajo; hoy es medio bajo y de extrema pobreza.

La experiencia nació por iniciativa propia. Llegué a la escuela habiéndome entrevistado con la supervisora Susana Pessoni a quien ofrecí un taller de lengua y cultura quechua. El objetivo del curso era difundir la lengua y la cultura quechua y ver la respuesta de los alumnos. El taller se trabajó en 10 encuentros de 3 hs. semanales, durante los meses de abril a junio de 2000. Las actividades que se realizaron partieron de reconocer los primeros habitantes de la Pcia. de Bs. As. Esta actividad se continuó en el Taller 2001 con los mismos alumnos en el mes de agosto hasta la actualidad. Se organizó en 8 encuentros de 3 hs. por semana. El grupo esta compuesto por 23 chicos.

La segunda experiencia se desarrolla en la Escuela de Capacitación Docente de la Secretaria de Educación de la Ciudad de Bs. As. CEPA para Maestros de nivel Inicial, Primario y Medio y Maestros de nivel Básico y Media de adultos. Se trata del curso de Lengua y Cultura Quechua sobre los conocimientos culturales en el trabajo cotidiano del aula. Esta experiencia nace como iniciativa del proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa de los Pueblos Aborígenes del Ministerio de Educación. Es parte de la necesidad de poner en contacto a los docentes con otras lenguas y culturas. En este caso se abordó la cultura quechua que es la cultura de origen de numerosos alumnos de las escuelas de la ciudad.

El curso se desarrolló durante cinco días de cuatro horas cada uno. Participaron 14 cursantes (1 Varón y 13 Mujeres), maestros, profesores y vicedirectora (1) de Nivel Inicial (1), Primario (3), Secundario (3), Terciario (1), Educación Física (2) y docentes que no ejercían en ese momento (6). De los 14 docentes 10 reconocieron no conocer la propuesta de educación intercultural y bilingüe, tres conocían algo y uno sólo había leido lo que se trabaja en Canadá con el francés e inglés

La tercera experiencia se está realizando en el Bajo Flores. Ubicada en el Comedor Comunitario La Chispa Manzana de la 22 Villa 1-11-14. En un curso de CEPA que se interrumpió, uno de los

presentes cedió un espacio barrial. Continuamos como grupo reflexionando cuatro meses (5 personas). A partir de ese momento conformamos un grupo. Cada uno definió su interés y eligió una temática: medicina tradicional, cultivos, construcciones, medio ambiente, lengua. Nos propusimos trabajar con quechua hablantes y personas interesadas en el tema. Comenzamos un camino de encuentro, reflexión y aprendizaje mutuo. Actualmente somos 17 personas.

El contenido es fundamentalmente el Runa-simi (la lengua quechua), su escritura y su fluidez. Leemos textos de filosofía y cultura quechua, los contenidos de la lengua son secuenciales y los otros contenidos son emergentes de la necesidad del grupo. En este momento están aprendiendo a escribir en su lengua, muchos tienen rudimentos en la escritura.

Replicabilidad de las experiencias

Con respecto a la enseñanza básica, considero muy satisfactoria la experiencia y recomiendo su desarrollo en otras instituciones teniendo en cuenta que en el transcurso de la misma ví modificaciones en la conducta social de los chicos.

Tuve que enfrentar en un principio la resistencia del sistema educativo, para ingresar a la escuela, que se manifestó de distintas formas. Por ejemplo cuando fui al distrito escolar de Caseros y me presenté como maestra de lengua quechua, me respondieron que sólo reciben profesores de inglés. Y aunque pude llevar adelante el curso, lo hice sin remuneración.

Creo que es una propuesta válida para el quechua y el no quechua, y sobre todo para las aulas donde la multiculturalidad es una realidad, porque posibilita un intercambio que el docente debe aprender a trabajar, permitiendo favorecer la búsqueda de la propia identidad.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN BUSCA DE NUESTRA IDENTIDAD DOCENTE

PROVINCIA: ***Buenos Aires***
DEPARTAMENTO: ***Bolívar***
LOCALIDAD: ***Bolívar***
INSTITUCIÓN: ***Profesorado para la Enseñanza Primaria "Jesús Sacramentado"***
AUTOR/ES: ***Mercedes Corina Gallardo***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Criollos***

El proyecto surgió por el interés de un grupo de alumnas del Profesorado que habían leído un artículo periodístico sobre la entrega del Premio Maestro del Año 1995, a un docente de la Escuela 535 de San Ignacio, departamento de Iruya en la Provincia de Salta. Dicho maestro fundó una Biblioteca Itinerante para las 21 escuelas rurales de su zona, además de programar una capacitación docente en unión con la Universidad de Salta.

Las futuras docentes demostraron querer conocer una realidad distinta y aparentemente mucho más dura que la de las escuelas rurales de la zona de Bolívar. Fue en ese momento que comenzaron a delinear el proyecto para realizar una viaje de estudios y formación.

Se propusieron entre otros objetivos: planificar y ejecutar proyectos; resignificar la profesión docente; identificar e interpretar procesos de construcción de la identidad nacional; planificar intercambios culturales.

Según su propia evaluación, aprendieron a gestionar con perseverancia para concretar un objetivo bien definido y a apreciar una cultura diferente a la propia.

Objetivos

Realizar un viaje a San Isidro, Dpto. de Iruya, Provincia de Salta, desde la ciudad de San Carlos de Bolívar, Provincia de Buenos Aires, para conocer la escuela Nº 535, sus proyectos, sus costumbres, su lugar y su gente, para luego mostrarlo a las escuelas rurales de nuestra zona y hacer una comparación entre dos realidades diferentes de nuestro país: Salta - Bs. As. (interior).

Como actividad motivadora para introducir a la materia, diversos grupos analizaron artículos y documentos de experiencias y relatos, que fueron extraídos de distintas fuentes, donde la educación rural cobra importancia por lo que implica educar en su contexto social.

Se analiza cada exposición rescatando lo esencial:

Lección de Vida

Artículo publicado en la revista Viva del 2 de marzo en el diario Clarín.

Esta historia revela la vida de un maestro salteño que, a más de 500 Km de su hogar, con su vocación educa en una escuelita rural.

El contexto económico y social demuestra un signo de pobreza y de alejamiento a los centros poblados. Además de estar luchando contra las inclemencias del tiempo, luchan por mejorarse.

Ignacio Aguilar es un maestro como todos. El 20 de Diciembre de 1995, el Ministro de Educación, Jorge Rodríguez, le entregó el premio "Maestro del Año". Lo ganó por lo que propuso y por lo que hizo para las 21 escuelas rurales del Municipio de Iruya; creación de una biblioteca itinerante; perfeccionamiento de la práctica docente a través de la grabación y filmación de las clases; capacitación de los maestros mediante un convenio con la Universidad de Salta; entre otras cosas.

La experiencia que Aguilar ha desarrollado en Iruya primero, y que se extendió a sus colegas de Santa Victoria, Nazareno y Los Toldos ahora, es un proyecto autogestionado. Fue uno de los primeros que convocó a los demás docentes a golpear las puertas para que se fueran reuniendo. Ellos constituyeron el D.U.D.1.S y llamaron a la Universidad de Salta para capacitarse. Ignacio fue el que promovió toda la zona de 60 escuelas y hoy el proyecto abarca más de 200 establecimientos.

Es verdaderamente una lección a imitar, porque cuando el ambiente es propicio y la tecnología está al orden del día, se hace más manejable la tarea de educar; pero en un lugar sin elementos para trabajar y aislados del resto del mundo, cobra importancia el papel humano. Es duro educar en una realidad con estas características, ya que el perfil del docente debe cumplir con una preparación y predisposición afianzada, teniendo en cuenta que sobre todas, más que enseñar a leer y escribir, se da amor, afecto, cariño y tantas cosas más que dejan sentado que el docente es padre, madre, educador y consejero.

Resta preguntarnos como futuros docentes: ¿Podremos dar una lección de vida? ¿Cómo imaginarnos en una situación similar? ¿Será una realidad que la vivencian unos pocos?

Vocación Docente

Fincero Mabel

Se trata de otra realidad educativa que solo difiere de la anterior por el lugar en que se ubica la escuela: el sur.

Varios factores hacen que el docente y sus alumnos, de turno tarde y mañana, realicen diversas actividades además de estudiar. El intenso frío, las distancias, la escasa comunicación, generan un clima de familia, ya que la mayor parte del tiempo están en la escuela.

En otra parte del relato del docente, se percibe el tratamiento del aprendizaje, siendo que se adecua a los intereses y necesidades de ellos; se debe sujetar a sus vivencias y toma como herramienta fundamental la creatividad. Pero ser creativo en estas circunstancias no es trabajo para cualquier docente, porque en este caso es creativo sin materiales y con recursos que le brinda el medio que los rodea.

También sobresale, como en los casos anteriores, esa verdadera vocación por enseñar, y cuando decimos enseñar lo hacemos en el amplio sentido de la palabra. Implica sacrificio, voluntad, amor, entre otros. Este ejemplo es uno más, se puede repetir para proyectar y sembrar en la distancia rural, lo que a veces desconocemos y que desde otros centros urbanos las realidades son totalmente opuestas. Por ello es bueno conocer e interiorizarse en otras experiencias. Un proyecto, un posible viaje.

A raíz de la materia Seminario y a través de haber comentado y debatido los problemas y beneficios que presenta la educación rural, en nuestro grupo surgió una idea basándonos en "Una lección de vida". Quisimos comunicarnos con ellos y lo logramos. Primero enviamos una carta a la escuelita salteña la cual fue visada por profesores, en la que adjuntamos fotos de nuestro curso y ciudad.

La carta consistió en nuestra presentación como futuras docentes con orientación rural, y comunicación de lo que estábamos haciendo y la manifestación de nuestra ansia de viajar hacia su lugar. Mientras esperamos la contestación, seguimos trabajando para la organización del viaje, lo relacionamos con las demás materias. Por ejemplo, en Educación Física se organiza toda la estructura de un campamento, actividades de vida en la naturaleza, etc.; en Didáctica de la Lengua hacemos cuentos, historietas, recopilamos videos educativos para llevar a la escuelita; en Didáctica de la Matemática se hacen los cálculos ya sea de distancia, gastos, etc.; en Didáctica de las Ciencias Sociales se hace una investigación del ámbito geográfico e histórico; en Didáctica de las Ciencias Naturales y Fisicoquímica lo relacionados con ambas materias y la naturaleza salteña y en didáctica de la música conociendo la música del lugar, grabando cassettes para llevar con nuestro folklore surero bonaerense, etc. En síntesis, relacionamos con todas las materias el posible viaje, hasta que llegó la contestación tan esperada que nos comunicaba la posibilidad de viajar.

Objetivos

- Aprender a planificar y ejecutar proyectos autogestionarios según la fundamentación de Módulo 1.
- Resignificar la profesión docente en un ámbito que no brinda las condiciones de trabajos óptimas.
- Valorar las condiciones de trabajo docente existentes en el Distrito.
- Realizar el diagnóstico geográfico, histórico, natural y cultural de San Isidro e Iruya, ubicados al noroeste de la Pcia. de Salta.
- Realizar cálculos exactos del itinerario desde el punto de partida hasta el destino.
- Reidentificación e interpretación de procesos e instancias de construcción de la identidad nacional.
- Desarrollar la conciencia sobre nutrición, salud e higiene, profundizando su conocimiento y cuidado como forma de prevención de las enfermedades y de las dependencias psicofísicas.
- Fomentar el rechazo por todo tipo de discriminación.

- Fomentar el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, perceptivas y afectivas necesarias para intervenir en las rápidas transformaciones del mundo, integrándolas a los valores que promuevan la convivencia y la dignidad humana.
- Valorar el trabajo, la creación y la producción como el camino digno para la realización social de la persona.
- Planificar intercambios culturales para la difusión y conocimiento de nuestro acervo cultural dentro y fuera del ámbito de nuestro país.

Metas

Comparar la realidad de una escuela de una provincia muy pobre, con las escuelas rurales del distrito bonaerense.

Demostrar la viabilidad de la implementación de la transformación educativa en toda la República Argentina.

Conocer pautas culturales propias de la región norteña con ascendiente indígena.

Comprobar a través de la comparación analógica y antitética la viabilidad de la implementación de la transformación educativa en el distrito de Bolívar caracterizado como rural por el porcentaje de escuelas con esta modalidad. Transmitir a nuestra comunidad los resultados del proyecto para revalorar lo nuestro.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

INTEGRARNOS CONOCIENDO NUESTRAS RAíCES

PROVINCIA: ***Buenos Aires***

DEPARTAMENTO: ***Villa Gesell***

LOCALIDAD: ***Villa Gesell***

INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes 904***

AUTOR/ES: ***Elena Greco, Ana María Gatti, Noemí Merello, Cristina Saraiva, Silvina Ungar, Liliana Casado, Virginia Acevedo, Claudia Abbiati, Analía Arévalo.***

E-MAIL: ***ji904125@gesell.com.ar***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes limítrofes***

Presentación de la experiencia

Nuestro Jardín está enclavado en un barrio cosmopolita. Habitado por familias Bolivianas, Paraguayas, Chilenas, Uruguayas y de distintas provincias de nuestro país. Ello hace poco fácil la integración de las mismas y sí la discriminación y auto discriminación por no conocer nosotros sus culturas.

De acuerdo a la evaluación PEI, en diciembre del año pasado, surgió la necesidad de elaborar este Proyecto Institucional (PI). para reivindicar y valorizar sus raíces a través del conocimiento.

Objetivos de la experiencia

Favorecer el aprendizaje en un entorno que refleje y valore a todas las familias, idiomas, creencias, herencia cultural, religiones y género de cada niño/a para revertir la discriminación.

Caracterización de la experiencia

Mediante este proyecto se busca conocer todo lo referente a las distintas etnias, poniendo de manifiesto la importancia de cada una, fundamentalmente para transmitirla a los niños y las niñas, logrando la integración a través del conocer.

Fundamentación de la experiencia

Debido a la discriminación que hacemos los adultos por ignorar otras culturas que hace difícil la integración de las familias, se provoca la automarginación de algunas familias extranjeras, sobre

todo las Bolivianas. Pensamos que trabajando desde lo institucional con los niños y las niñas, se puede lograr la integración necesaria, diluyendo las discriminaciones; sino es una utopía, en este aspecto, educar en la diversidad.

Metas de la experiencia

Lograr el conocimiento de las costumbres, vestimentas, comidas, artesanías, lenguas, creencias, religiones, geografía, y fiestas tradicionales.

Beneficiarios

Niños/as, familias extranjeras y argentinas.

Contenidos

Área de Ciencias Sociales

- La historia personal; Las relaciones básicas entre familiares; Las costumbres familiares: Semejanzas y diferencias.
- Los hechos sobresalientes de la historia de la comunidad.
- Los elementos de la cultura de pertenencia: las leyendas y las creencias, las costumbres (fiestas típicas, vestimentas, comidas, juegos), las manifestaciones artísticas.
- Las fiestas populares de la comunidad.
- El registro de información mediante representación gráfica.

Área Ciencias Naturales

- El paisaje rural y urbano. Características: seres vivos (animales y plantas) agua aire y suelo.
- Observación de características fisicas de plantas y animales. Nutrición. crecimiento y desarrollo.
- Alimentación: tipos y hábitos alimenticios.
- Clasificación de objetos, artefactos y materiales en función de sus características, de su uso y de su ubicación en la vida cotidiana.
- Observación, la selección y el registro de la información.

Área Ciencias Formales, Matemáticas

- Conteos espontáneos en distintas situaciones enumerativas.
- Diversos modos escritos de comunicación cuantitativa.
- Resolución de situaciones problemáticas.
- Organización de datos y sus representaciones en tablas o gráficos simples.

- El objeto: caracterización a partir de sus propiedades.
- Exploración de direcciones y trayectos.
- Estimación de distancias.

Área de Lengua

- La lengua como instrumento de identidad.
- Las variedades lingüísticas.
- El diálogo y entrevista.
- La lengua materna en situaciones cotidianas. Literatura oral tradicional.
- Los discursos propios de los eventos sociales de la comunidad de origen.
- La lengua oral materna como instrumento apropiado para la comunicación afectiva y el intercambio en situaciones cotidianas.
- La lectura como medio de transmisión de información y cultura.

Área de Plástica-visual

- Las cualidades de los materiales y objetos presentes del entorno natural y social (forma, tamaño, color, textura, diseño).
- La representación bidimensional y tridimensional en proyectos personales y grupales.
- La lectura visual de páginas de ediciones. Revistas, diarios.

Actividades

Se diseñarán proyectos áulicos en los que los docentes seleccionarán los contenidos a trabajar con actividades creativas, que darán a conocer a las familias y éstas harán sus aportes para enriquecer los proyectos y por ende el PI.

Se llevarán a cabo mediante talleres, donde se trabajarán según edades e intereses: costumbres, comidas, fiestas tradicionales, etc.

Culminará el proyecto con una gran feria abierta a la comunidad, presentando: platos típicos, artesanías, vestimenta, bailes y música tradicional de cada país y se presentará una gacetilla, que a partir de ese momento se editará mensualmente, donde se difundirá además de las actividades relevantes de los pequeños y la Institución, la cultura de cada colectividad y su lengua.

Responsables

Todos los actores de la comunidad educativa.

Recursos

El aporte de las familias, colectividades, la colaboración de la Asociación Cooperadora, las instalaciones del Jardín y la creatividad y profesionalismo del personal docente.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LENGUAS EN CONTACTO: HACIA UNA DIDÁCTICA INTEGRADORA

LOCALIDAD: ***Ciudad de Buenos Aires***
INSTITUCIÓN: ***Instituto de Lingüística - UBA***
AUTOR/ES: ***Angelita Martínez***
E-MAIL: ***angema@filo.uba.ar***

Presentación de la experiencia

Los centros urbanos manifiestan, en los últimos años, una serie de cambios en lo que se refiere a su realidad lingüística que han dado espacio a la configuración de una comunidad plurilingüe. Los hechos socioeconómicos y culturales han desembocado en esta realidad, fenómeno del que no está exenta la escuela como institución inserta en este contexto.

El actual escenario multicultural argentino gana protagonismo a partir de la Reforma Educativa. En esta línea de pensamiento se lee, en los enunciados de los CBC: "... el conocimiento de la diversidad cultural en los seres humanos (...) permite asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás (...) de modo que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros ...".

La investigación que estamos desarrollando intenta atender la problemática del contacto de lenguas, a través del análisis de hechos de variación lingüística, en producciones escritas por estudiantes en cuyos hogares convive el quichua o quechua, el guaraní y el aymara con el castellano. Exploraciones previas nos han llevado a constatar que la transferencia lingüística merece un análisis profundo y una reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Nuestra investigación

Dentro del marco de la cátedra de Sociolingüística a cargo de la Dra. Angelita Martínez, de la Maestría en Ciencias del Lenguaje del I.S.P. "Joaquín V. González", hemos trabajado con alumnos de la Escuela EMEM Nº2 de Villa Soldati (Prof. Divito y Fernández), la Escuela de Educación Polimodal Nº 11 de Libertad, partido de Merlo (Prof. Adriana Speranza), y la EGB 150 de Ciudad Evita, partido de La Matanza (Prof. Garcia y Lucas).

Las investigaciones realizadas nos han dado como resultado que más del 20% de los estudiantes presentan la característica de ser bilingües (guaraníespañol, quichua o quechua-español, aimara-español) o de estar fuertemente influidos por el contacto de estas lenguas.

Nuestro trabajo cuenta con tres etapas bien definidas. En la primera hemos proyectado una descripción etnográfica de la población escolar perteneciente a algunos cursos de Lengua de las tres instituciones antes mencionadas, así como la recolección de los corpus consistentes en producciones narrativas de los alumnos, tomando en consideración no sólo a quienes se hallan en la situación de contacto de lenguas anteriormente especificado, sino también a los monolingües, cuyas producciones ofician como control.

La segunda etapa está destinada al análisis de los materiales recogidos. Para ello se procederá a la descripción y explicación de los siguientes "desvíos" gramaticales, a la luz del proceso discursivo:

a) Discordancias de género y número.

b) Variación en el empleo de las preposiciones.

c) Uso variable de los tiempos y modos verbales.

Para dicho análisis se abordará la metodología de la Variación lingüística en el marco de la teoría de la Escuela de Columbia.

La tercera etapa consistirá en la elaboración de lineamientos pedagógicos que promuevan estrategias didácticas a partir de los resultados obtenidos en las etapas anteriores. Específicamente se diseñará una propuesta de taller orientada a la formación docente.

Actualmente, se incorporó una socióloga en nuestro equipo de investigación, quien desarrolló una experiencia de taller en una villa cuya población presenta contacto guaraní-castellano, similar a la experiencia que nuestras docentes, Garcia, Lucas y Speranza, desarrollan en sus escuelas (dentro de un marco institucional).

Descripción de los grupos

A los establecimientos con los que trabajamos asiste una cantidad importante de alumnos provenientes de familias migrantes, oriundas de provincias del interior de nuestro país o de países limítrofes. En algunos casos, estos jóvenes se han trasladado junto a sus padres desde su lugar de origen, aunque la mayor parte de ellos ha nacido en el Gran Buenos Aires.

Integran familias constituidas ya como residentes estables en la zona por su antigüedad de permanencia que, en la mayoría de los casos, supera los diez años. Este factor resulta relevante a la hora de analizar la construcción de lazos con la comunidad de habla.

La condición socioeconómica a la que pertenecen los alumnos es de escasos recursos. Sus grupos de pertenencia son el barrio y la escuela; participan de las actividades domésticas: cuidan a sus hermanos, ayudan en las tareas hogareñas o colaboran en los trabajos que realizan sus padres o tutores y, en muchos casos, se encuentran insertos en el trabajo informal.

Los hogares a los que estos alumnos pertenecen están enmarcados en una situación particular que caracteriza la conformación de sus familias. Nos encontramos, frecuentemente, con una descripción que pone de manifiesto una composición familiar fragmentada en la que los hijos están a cargo de uno de los padres, de los abuelos o tutores.

Conclusiones a partir del desarrollo de la experiencia

Esta realidad de las escuelas públicas en la ciudad y la provincia de Buenos Aires muestra la necesidad de asistir a docentes en la elaboración de estrategias pedagógicas tendientes al reconocimiento de la pluriculturalidad en el aula, que cobra cada vez mayor significatividad debido a los intensos movimientos migratorios.

Enseñar la lengua estándar a hablantes de grupos minoritarios no es equivalente a impartir instrucción a hablantes de primera lengua puesto que, entre otras cosas, dichos grupos son receptores de una discriminación continua a través de la desvalorización de sus lenguas o variedades de español habladas en el hogar.

Urge encontrar métodos de capacitación tendientes a fomentar, en el aula, la interrelación entre contenidos y realidad social que acepte, en forma acabada, la diversidad cultural como un factor sugestivo y digno de consideración.

Creemos que el análisis de la problemática del contacto lingüístico en la escritura nos permite generar nuevas respuestas ante problemas conocidos. Es por ello que consideramos importante el aporte que podamos hacer desde su abordaje.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DE DÓNDE SOMOS

LOCALIDAD: ***Ciudad de Buenos Aires***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº1, Distrito Escolar 8***
AUTOR/ES: ***Alejandro González, Fernando Muñoz, Juan Carlos Llanquín***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes bolivianos***

Presentación de la experiencia

La escuela donde se aplicó este proyecto, Escuela Nº 1 del Distrito Escolar 8 esta situada en el barrio de Parque Chacabuco, inmersa justamente en el mismo parque, teniendo acceso a ella por la avenida Eva Perón. Fue pensada y diseñada hace casi treinta años con un propósito asistencial. En el año 1978 la escuela es traspasada a la Secretaría de Educación de la M.C.B.A. cambiando su modalidad, de ser escuela albergue dependiente de la Secretaría de Acción Social de la Municipalidad, a escuela de jornada completa.

La población escolar es mayoritariamente de nacionalidad boliviana o hijos de bolivianos provenientes de los barrios carecientes del Bajo Flores (Cobo y Curapaligüe), como Barrio Illia, Villa 1-1114, Barrio Rivadavia I y II y Barrio Ramón Carrillo. El grupo familiar presenta conflictos socioeconómicos, déficit habitacional, trabajos temporarios o falta de trabajo, migraciones constantes a su país de origen, trayendo aparejados trastornos de desarraigo que generan en los niños conflictos en la familia y en la institución escolar, que se ven reflejados en las limitaciones de su pensamiento crítico y analítico, un alto grado de desvalorización personal, automarginación y agresión con sus pares, dificultando una convivencia en el ámbito escolar.

El vocabulario oral y escrito es pobre, carecen de incentivación familiar, en muchos casos hay falta de contención afectiva que se traduce en su relación con el conocimiento y en los vínculos con pares y docentes. Existen dificultades para leer, comprender en todos los niveles y producir textos.

Este proyecto apunta al reconocimiento de las diferentes identidades culturales indígenas presentes en nuestro país, teniendo en cuenta la coexistencia de diversos grupos sociales y culturales provenientes del interior y de países limítrofes, haciendo de esta nación una resultante multiétnica y multicultural.

Por este motivo el ámbito escolar es un lugar idóneo para brindar un lugar de encuentro sin discriminación; generadora de un espacio para compartir los diferentes saberes de estos grupos.

Para ello es necesario planificar los contenidos curriculares atendiendo a las diversas necesidades de estos grupos dado que de este modo se produce una mejor socialización en la comunidad educativa.

Objetivos de la experiencia

- Lograr que los alumnos revaloricen sus propias pautas culturales, transmitidas por sus padres, para compartirlas en el ámbito escolar.
- Que los alumnos expresen algunas de las manifestaciones culturales: idioma, danza, música, artesanías y leyendas, en su vida cotidiana.
- Que los alumnos reconozcan como propias estas manifestaciones culturales.
- Que los alumnos puedan compartir sus propias pautas culturales entre pares y docentes.
- Que los alumnos puedan comparar y respetar otras manifestaciones culturales con las propias logrando un enriquecimiento recíproco.

Actividades vinculadas con la realización de la experiencia

- Reunión de padres, a principio de año, explicando la modalidad de trabajo a realizar con el grupo durante el año. (convocatoria hecha con mate y torta fritas).
- Trabajo en grupo con los alumnos sobre el tema curricular (poblaciones indígenas en la Argentina) con apoyo bibliográfico de biblioteca y videos.
- Visita al Museo Etnográfico Ambrosetti para la muestra: Los Señores del Jaguar, sobre culturas del NOA. Realizaciones de afiches murales y dioramas de culturas Incaicas.
- Reconocimiento y realización del mapa de influencia de la cultura Incaica en América, observando la toponimia del lugar.
- Recopilación de recetas de comidas típicas (orales y/o escritas) que se elaboran en sus hogares. Investigación del tema de la llegada del europeo a las diferentes comunidades americanas y como afectó dicha presencia.
- Comparaciones con la economía dietaria de las comunidades precolombinas con las de hoy.
- Trabajos en la huerta escotar con plantas de origen autóctono.
- Elaboración de comidas nativas con la participación de los padres y miembros de la comunidad.
- Envío de correspondencia con escuelas de Bolivia. Celebración del día de la "Pacha Mama" (01 de Agosto) con la participación de una anciana de la comunidad. Audición de temas musicales andinos.
- Confección de instrumentos precolombinos: sikus. (A cargo del profesor Fernando Muñoz).
- Formación de bandas de sikuris. Realización del Taller de Danzas Nativas. (Asesoramiento coreográfico del grupo de danzas nativas Ayrampos). Confección de los ponchos a utilizarse en el Taller de Danzas Nativas, en el área de Plástica, con motivos andinos. Muestra de Fin de Año: exposición de carteles, murales, comidas típicas, música y danza, con la participación de grupos de caporales del barrio y músicos invitados.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

GUARANÍ RAYHUPAPE POR AMOR AL GUARANÍ

LOCALIDAD: ***Ciudad de Buenos Aires***

INSTITUCIÓN: ***Federación de Entidades Paraguayas en la Argentina (FEPARA)***

AUTOR/ES: ***Ignacio Báez***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes paraguayos y público en general***

Presentación de la experiencia

Ante la necesidad de canalizar la expresión de una identidad cultural nace esta propuesta que luego se convierte en experiencia, con el objeto de transmitir los valores de una de las culturas originarias de América: el Guaraní.

Ante la comprobación de que los hombres que pierden su identidad cultural, tienen mucha dificultad para lograr su equilibrio psíquico, emocional y espiritual en un medio ambiente cada vez más competitivo y hostil, es indispensable apelar a esos valores intrínsecos que conlleva en su expresión, una gran armonía y la convivencia con toda la naturaleza.

La vida es una combinación de cuerpo físico material, animada con la manifestación vital de la espiritualidad. (...) El Guaraní es por excelencia una cultura de la espiritualidad. Esta propuesta de aprender a leer y a escribir en guaraní estaba destinado originariamente a los hijos de descendientes guaraníes que habitamos Buenos Aires. Grande y muy grata fue mi sorpresa cuando tuve como alumnos a ingenieros agrónomos, abogados, estudiantes de foniatría, docentes, entre otros. En todos los casos eran profesionales provenientes de diversas culturas que vieron la necesidad de aprender el idioma, pues trabajaban en contacto con comunidades guaraní hablantes. También tuve algunos estudiantes paraguayos, que luego de terminar su estadía en esta ciudad se reinsertarían a su comunidad de origen.

Enseñanza de lengua y cultura

La característica de esta experiencia fue en un principio la transmisión de la lengua. Pero para hacerlo se necesitaba un contexto en el que la misma tuviera sentido; fue así que paralelamente terminamos transmitiendo las manifestaciones de la cultura, la filosofía de vida, la literatura, casos, cuentos, las canciones, las poesías, formas de cultivos, organización social, mitos, leyendas, etc.

El educando al mismo tiempo que aprendió a leer y a escribir, fue aprendiendo las diversas manifestaciones de la cultura.

Los materiales son traídos directamente de Paraguay. La razón es que esta lengua originaria de América fue prohibida al terminar la Guerra de la Triple Alianza (1870). A pesar de esa prohibición siguió hablándose no sólo entre los paraguayos sino entre los 100.000 hermanos guaraníes que viven en forma comunitaria en Argentina, entre los avá guaraní de Salta, los Mbya y ava chiripá de Misiones. Recién en 1992 se le reconoció nuevamente su status de lengua oficial debido a que es lengua histórica de la región del Mercosur. Varios millares de argentinos hablan guaraní. Por esta razón es un hermoso desafío involucrarse en este enorme compromiso, que nos ayudará a entendernos mejor a los seres humanos que habitamos esta región del planeta.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

TRABAJAR CON LA DIVERSIDAD CULTURAL

PROVINCIA: ***Ciudad de Buenos Aires***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Infantil Nº 4 Distrito escolar 19***
AUTOR/ES: ***docentes y directivos de la escuela***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***migrantes bolivianos***

Objetivos de la experiencia

- Conocer e integrar en el espacio escolar la diversidad de culturas o etnias de la comunidad educativa.
- Estimular el desarrollo de la habilidad lingüística en los niños de los diferentes grupos culturales.
- Trabajar sobre las diferentes costumbres y tradiciones, fortaleciendo la identidad de cada grupo.
- Establecer canales de comunicación que tiendan a la expresión y al acercamiento de las diferentes lenguas.

En torno del eje institucional el abordaje se realiza desarrollando diferentes subproyectos, como ilustra el diagrama siguiente:

Subproyectos

Participar en el Carnaval, fiestas y tradiciones; realizar la murga en el Jardín

- encuesta a la comunidad sobre su lugar de origen;
- apertura de talleres a la comunidad: maquillaje, máscaras, vestimentas, costura, música, danza, cocina, estandartes;
- exhibición de los productos de los talleres;
- feria del plato;
- feria de las naciones;
- bailes típicos,niños y padres;
- narraciones de historias de vida;
- relatos, cuentos, leyendas;
- presentación de la murga;
- encuentro intermurgas;
- elaboración de recetarios y comidas típicas de las diferentes culturas;
- elaboración de video y registro fotográfico;
- lectura bibliográfica.

Encuentros de lectura "Te leo, me lees"

- invitación a los padres a encuentros de lectura de leyendas autóctonas, relatos humorísticos, coplas, poesías, canciones, cuentos cortos;
- reflexión conjunta de lectura;
- lecturas y relatos de padres a hijos en los hogares y de padres a alumnos en otras salas del jardín;
- intercambio bibliográfico;
- relevamiento de otros barrios y centros culturales con los padres;
- intercambio de padres a hijos de lo vivenciado en los encuentros de lectura y salidas.

Capacitación en servicio año 1999 y año 2000

El curso de capacitación estuvo a cargo de la Lic. Isabel Lamounier, antropóloga. En 1999, la temática trabajada fue: "La escuela como herramienta de integración pluricultural"; en el año 2000: "Las voces recuperadas: oralidad en zonas de asentamiento multiétnico".

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

NAPAGAINTANCA: QUE NA LELOGIAGAC NA NAPAGAINTAGANAC MOCOIT DOCOSHÍ TALLERES: APLICACIONES METODOLÓGICAS EN EIB

PROVINCIA: ***Santa Fe***
DEPARTAMENTO: ***Capital***
LOCALIDAD: ***Recreo***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Bilingüe 1338***
AUTOR/ES: ***Elsa Marta Olmos***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia surgió de la necesidad de dar una respuesta a la falta de formación docente para escuelas de modalidad bilingüe intercultural, por iniciativa del 100% de los docentes de la escuela Nº 1338 "Com Caía". Se comienza a realizar desde el inicio del Ciclo Lectivo del año 2001.

Objetivos

Esta experiencia se inició con la expectativa de que todos los docentes puedan:

- Conocer profundamente la cultura mocoví (Idioma - Costumbres - Creencias Valores - Normas).
- Mejorar la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.
- Elaborar libros de textos, videos, canciones, etc. que resulten significativos para los alumnos.

Actividades vinculadas con la realización de la experiencia

Se realizan las siguientes actividades:

- Reuniones quincenales del Consejo de Idioma, para organizar las Jornadas de Perfeccionamiento para docentes y personal directivo.
- Reuniones mensuales de 3 horas organizadas en 2 módulos de 90 minutos cada uno. El primero referido a la Cultura y el siguiente al Idioma mocoví. En cada una de estas jornadas se lleva a cabo una parte teórica y una parte práctica con 2 evaluaciones a realizarse semestralmente.
- Paralelamente se reúne el personal docente con el maestro idóneo del correspondiente ciclo, para planificar y seleccionar estrategias didácticas.
- Actualmente se está elaborando material escrito para consulta y para uso didáctico.

Además, el plantel docente está llevando a cabo otros proyectos como:

- Coro de flautas y voces", "Evolución de las artesanías en el tiempo", etc.
- Se ha programado la construcción dentro del terreno de la escuela, de una vivienda usando técnicas propias de la cultura mocoví, para ser utilizada como aula-taller y para ser mostrado a las escuelas que nos visitan como un elemento cultural.

Actores involucrados en la experiencia

Miembros de la comunidad educativa participante de la experiencia.

1 Director
1 Vice-director
10 Maestros de Año de la EGB 1 y 2
4 Maestros de áreas especiales para la EGB 1 y 2
18 Profesores de la EGB 3
3 Idóneos

Niveles de intervención

Los diferentes actores realizan un intercambio activo generando situaciones de aprendizaje del idioma y la cultura mocoví y los docentes se relacionan con el conocimiento de la didáctica.

Otros actores que participan son los miembros del Consejo de Idioma. Este Consejo está integrado por personal de la Comunidad que desarrolla, entre otras, actividades como: capacitación a docentes, participación activa en el aula para temas específicos, reuniones propias, evaluación permanente del idioma mocoví, participación en el proyecto institucional y su evaluación.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA CULTURA TOBA EN MARCHA

PROVINCIA: ***Santa Fe***
DEPARTAMENTO: ***Rosario***
LOCALIDAD: ***Rosario***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 1333***
AUTOR/ES: ***Graciela Ruscitti, Rosa M. de Poudes, Blanca Gómez García***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

La realización de esta experiencia incluye otros subproyectos, a saber: "Una mirada a lo nuestro"; "Integración de áreas"; "El trabajo en el campo"; "Danzas folklóricas y danzas aborígenes: Grupo vocal- instrumental."

Objetivos generales

- Brindar oportunidades distintas, innovadoras, a educandos, educadores y padres interactuando con la comunidad en el marco de la interculturalidad.
- Generar acciones conjuntas entre directivos, docentes, padres, comunidad y alumnos para establecer contactos afectivos, intelectuales y sociales que favorezcan los aprendizajes.

Objetivos específicos

- Promover la formación de lectores y escritores competentes.
- Escribir para, con y por los educandos enriqueciendo el interactuar con mensajes representativos de su cultura.
- Incrementar el conocimiento de la cultura de su etnia.
- Gestionar los recursos necesarios para concretar la publicación resultante.

Actividades vinculadas con la realización de la experiencia

Primera Etapa

- Encuentros a nivel docentes bilingües, artesano y Consejo de Idóneos con padres de la comunidad: mateada para compartir vivencias, intercambiar experiencias y saberes de la cultura heredada de sus mayores, con el grupo representativo que se abocará a la escritura de: canciones de cuna, coplas, villancicos, adivinanzas, cuentos, leyendas, dichos, refranes, informaciones, canciones, costumbres y relatos históricos.

- Encuentros a nivel de docentes de año con grupo de padres escribientes para su reelaboración y redacción de la versión final; escritura en lengua toba con docentes bilingües y Consejo de Idóneos.

Segunda Etapa

- Clases abiertas por año de EGB: los padres comparten con sus hijos las versiones escritas cantando, leyendo, jugando o narrando.

Tercera Etapa

- Trabajo a nivel aula en las distintas áreas en forma integradora. Planificación a cargo de los docentes de año y de especialidades, teniendo en cuenta los contenidos específicos correspondientes, las peculiaridades del grupo y la especificidad de los textos a trabajar.

Cuarta Etapa

- Recopilación del material escrito, ilustraciones, fotografías, etc.
- Exposición a la comunidad.

Quinta Etapa

- Impresión de la publicación.
- Divulgación.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

UNA ALTERNATIVA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

PROVINCIA: ***Santa Fe***
DEPARTAMENTO: ***Rosario***
LOCALIDAD: ***Rosario***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 1333***
AUTOR/ES: ***Sandra Ballescio, Bibiana Pivetta***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Presentación de la experiencia

Cuando en la escuela de hoy se plantea que uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es la atención a la diversidad, los docentes se ven envueltos en una telaraña de dudas e imprecisiones, que en definitiva los conducen a que en los "papeles" (llámese currícula, planificaciones, proyectos) expliciten estrategias, pero que en la práctica resultan difíciles de ejecutar.

Es que el tema nos pone de frente con una realidad insoslayable: el grupo de alumnos de una clase es heterogéneo, pero el diseño del sistema escolar supone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje y no toma en cuenta sus singularidades.

Resulta importante trabajar en la escuela con el bagaje cultural y social con que los alumnos llegan al aula, puesto que constituyen las primeras herramientas con las que construye sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad.

Actividades realizadas y evaluación de la experiencia

Se llevó a cabo un trabajo interdisciplinario entre las áreas Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana, a través del cual los octavos años de la Escuela Bilingüe Toba 1333 realizaron una investigación histórica sobre su pasado cultural y plantearon el pedido de reemplazo de los nombres de calles y pasajes del barrio (que en la actualidad poseen números) aprendiendo los mecanismos democráticos del Gobierno Municipal de la ciudad.

Coordinadamente intervinieron en la concreción del proyecto las siguientes instituciones: El Departamento Ejecutivo a través de las Secretarias de Cultura y Gobierno de la Municipalidad de Rosario, el Honorable Concejo Deliberante, la Comisión Especial de Nomenclatura y Erección de Monumentos, la Escuela Bilingüe 1333 "Nueva Esperanza" y el Consejo de Idóneos y padres de alumnos de la comunidad Toba.

Durante el primer año los alumnos visitaron alternativamente la Biblioteca Argentina realizando investigaciones bibliográficas sobre aspectos culturales, geográficos, historia y leyendas de la comunidad toba. El material elaborado era re-trabajado en el aula y sistematizado como documentación a consultar hacia el final del trabajo. Esta actividad se vio complementada con investigaciones grupales a miembros de la etnia en donde se "reconstruyó" a través de la técnica de la Historia Oral parte del pasado de los tobas.

Trabajamos interdisciplinariamente con Ciencias Naturales investigando la fauna y flora de la región chaqueña.

En geografia se trabajó con ubicación del barrio en el plano de Rosario. Se identificaron los accesos a la ciudad y lugares más importantes de la misma. En un plano del barrio cada alumno identificó su domicilio y las instituciones barriales. Se realizó una investigación sobre la historia del barrio con entrevistas a vecinos y parientes de los alumnos sobre "el antes y el ahora de nuestro barrio".

Trabajamos interdísciplinariamente con Formación Ética y Ciudadana al investigar en la Constitución Nacional sobre los Poderes del Estado.

Utilizamos cuadernillos donados por la Municipalidad de Rosario para aprender sobre las funciones de los Poderes Municipales; redactaron un proyecto de Ley.

Como resultado de estos dos años de trabajo los alumnos seleccionaron 20 posibles nombres para las trece calles a renombrar. Cada nombre elegido fue acompañado por la justificación de su nombramiento. Posteriormente se realizó una reunión con los principales representantes de las instituciones del Barrio Toba (en donde se encuentra la escuela), directivos y docentes de la escuela y concejales municipales. Se seleccionaron los nombres entre los propuestos por los alumnos y se decidió que la denominación de las calles figurará en lengua toba, hecho éste, único en la ciudad de Rosario.

El día 23 de marzo de 2001 alumnos y profesores asistimos a la sección especial en el Honorable Concejo Deliberante en donde los alumnos fueron escuchados por los concejales y por unanimidad fueron aprobados los siguientes nombres:

Calle 1819	Qompi Argentinos (Aborígenes Argentinos)
Calle Campbell	Qompi (Pilagás)
Calle Garzón	Qom (Toba)
Calle Magallanes	Qompi (Mocoví)
Pasajes 6 y 9	Mapic'(Algarrobo)
Pasajes 8 y 5	Naálá (Mistol)
Pasaje 4	Tareguec (Carandá)
Pasaje 7	Ni'imshe (Guasuncho)
Pasaje 10	Pamaló (Tatú Carreta)
Pasaje 11	Tacai (Chañar)
Pasaje 12	Yoló (Pecan)

La sesión fue cerrada con las palabras del alumno Celestino Zelaya: "Durante los años 1999 y 2000 junto con la profesora Bibiana Pivetta alumnos de 8vo año trabajamos en el proyecto. Le ponemos nombre a las calles de nuestro barrio. Realizamos visitas a la Biblioteca Argentina investigando sobre la historia de nuestros antepasados, hicimos entrevistas a nuestros abuelos, padres y todas las personas que nos quisieran contar sobre nuestra comunidad. Seleccionamos 20 nombres que fueran representativos de nuestra identidad aborigen y consultamos a nuestros mayores (representantes de las instituciones barriales) para que nos aprueben la propuesta. Luego aprendimos los mecanismos democráticos del Gobierno Municipal de la Ciudad y planteamos el pedido del reemplazo de los nombres de las calles ante el Honorable Concejo Deliberante explicando el motivo de nuestra selección. Recibimos con mucha alegría la noticia de que los nombres fueron aprobados. Por último queremos decir que este trabajo nos permitió aprender cosas que no sabíamos de nuestra comunidad, escuchamos historias que nos sorprendieron, aprendimos datos sobre la fauna y flora de la región chaqueña y sobre todo, comprendimos que nuestros ancianos saben cosas que tenemos que aprender para que a su vez las podamos transmitir a nuestros hijos para que ellos como nosotros se sientan orgullosos de ser aborígenes. Muchas gracias en nombre de todos mis compañeros."

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SUMATE AL DESAFÍO

PROVINCIA: ***Santa Fe***
DEPARTAMENTO: ***General Obligado***
LOCALIDAD: ***Los Laureles***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 453 "Olegario V. Andrade"***
AUTOR/ES: ***Norma Fernández, Nora Yansen***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Gringos, Criollos, Mocoví***

Presentación de la experiencia

En una sociedad como la nuestra, donde los valores parecen una "especie en peligro de extinción", intentamos ayudar a recuperarlos.

Nos referimos entre otros a la solidaridad, el amor, el respeto por uno mismo y por los demás, la promoción del bien, la convivencia, la comprensión y el entendimiento intercultural.

A través del pensamiento profundo y reflexivo, los niños descubrirán que nadie vale por lo que tiene ni por lo que es capaz de consumir, sino por los valores que lleva dentro. Un niño que puede expresar todo lo que le sucede será casi con seguridad un adulto sano capaz de elegir, crear, expresarse, relacionarse con otros y responsabilizarse de su actuar. Es decir estar preparados de manera crítica, reflexiva y creativa para enfrentarse con los desafíos del presente y proyectar un futuro.

Objetivos de la experiencia

- Convertir el aula en un grupo de reflexión y detección.
- Partir de experiencias concretas para poner al niño en situaciones de aprendizaje que le ayuden a prevenir y resolver problemas.
- Plantear cuestiones de la vida cotidiana y otras no tan habituales en las diferentes etnias.
- Conocer costumbres de las mismas.
- Revalorizar virtudes.
- Formar gente de bien, feliz y saludable.

Eje organizador: los valores. Las normas de convivencia y la formación para la no discriminación.

Actividades vinculadas con la realización de la experiencia

- Encuestas a los padres sobre temas que les interesaría profundizar.
- Charlas reflexivas con alumnos y padres.
- Trabajos con afiches.
- Interpretación de poesías, canciones, cuentos.
- Realización de asambleas para decidir un proyecto de promoción de los derechos de los niños en la escuela teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:
- Elegir propuestas y llegar a acuerdos para reafirmar una decisión (es decir votar).
- Las propuestas deben ser escritas, asumiendo el compromiso de ponerlas en práctica.

Éstas son el punto de partida para elaborar un plan de trabajo donde hay que considerar:

¿Qué hacemos? ¿Por qué lo hacemos? ¿Cuándo lo haremos? ¿Qué necesitamos para hacer esta actividad? ¿Qué pasos supone la actividad y en qué orden? ¿Cómo nos distribuimos responsabilidades?

Producción de un espectáculo para el resto de la escuela, elaboración y construcción de juegos para el patio y para el salón.

Evaluación de la asamblea donde todos los participantes evalúan cómo se ha desarrollado cada una de las partes y se dan recomendaciones para que la próxima se desarrolle mejor.

Evaluación de la experiencia

La evaluación se plantea como observación directa y continua de las conductas y aprendizajes de los alumnos.

Propuesta final

Se entregan estas preguntas a los alumnos:

¿Qué cosas cambiarían en el aula?

¿Qué cosas cambiarían en la escuela?

Resultados de la encuesta

Aula	Escuela
Compañerismo poco satisfactorio	Salida y entrada (más orden)
Mal comportamiento	Recreos (compartidos con todos los grados) Qompi (Mocoví)
Falta de respeto	Actos escolares (más amenos)
Actitudes de ciertos compañeros (cargadas)	Oración que se dice a la entrada (cuando se saluda a la bandera)
Discriminacion que se da en algunas situaciones	
Diálogo con los maestros (más fluidos)	
Disposición de los bancos	

¿Qué me propongo para que se terminen las burlas y cargadas?

- No hacer a los demás lo que no me gusta que me hagan a mí.
- Ayudarnos y respetarnos.
- Aceptar que todos tenemos defectos.
- Reflexionar sobre cada actitud.

Conclusión final

La mayoría de los niños argumentó que todas las actividades y temas fueron importantes y necesarios, por lo tanto las mismas serán desarrolladas con la presencia de toda la comunidad educativa.

región

SUR

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

DÍA DEL ABORIGEN: ENSEÑAR Y APRENDER MI LENGUA PARA APRENDER Y ENSEÑAR LA TUYA

PROVINCIA: ***Chubut***
DEPARTAMENTO: ***Colonia Cushamen***
LOCALIDAD: ***Colonia Cushamen Centro***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 69 con Albergue "Ñancuche Nahuelquir"***
AUTOR/ES: ***Inostroza Erverto, Felipe Hernández***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiende a contar la historia desde lo más cerca de los protagonistas, es decir, los abuelos, mediante charlas de los mismos con los docentes, alumnos, personal operativo y todos los interesados, en el rescate de la lengua, historia de raíces, antepasados y también del lugar. La experiencia busca contribuir al fortalecimiento de la identidad, para revertir el proceso de desuso de la lengua mapuche y el consecuente debilitamiento de su raíz cultural.

La idea puesta en práctica cada año, al conmemorarse el día del aborigen, es celebrarlo toda la semana, teniendo en cuenta que nuestra escuela es puramente aborigen y representa a la etnia mapuche en su totalidad, ya que los alumnos son descendientes de aborígenes mapuche. Por lo tanto, hemos dedicado toda esa semana a preparar las comidas típicas de nuestro pueblo, tales como: carneada de potro para charqui, "curru quetrán" (trigo tostado), "merque mudai" (trigo hervido pelado y molido con agua), "mote" (trigo hervido y pelado), "pancutra" (sopa con chicharrones y harina de trigo), "trapichasi" (sal molida con ají), "pillif" (tortas fritas especiales grandes), "multrun" (catutos en forma de panchitos), "cun quetran" (sopa de trigo similar a la avena arrollada), "con con" (harina con huevo en forma de pelotitas que se echan a la sopa).

También realizamos teñido en hierba, preparación y demostración de hilado en pelo de cabras, armado del telar mapuche liso y laboreado, trabajo en arcilla. Todas estas actividades y otras se sistematizarán semana a semana a través de esta experiencia.

Los abuelos son citados dos veces por semana, para que cuenten historias de sus vidas y del lugar a todos los alumnos interesados en escuchar y aprender. Mediante la charla de los abuelos y las preguntas de los chicos y los grandes, escribimos en el pizarrón y anotamos en los cuadernos las traducciones y confrontamos esas traducciones. Tenemos como base para esta tarea, un trabajo de investigación realizado durante 8 años -in situ- con los mismos aborígenes; también en base a diferentes fuentes bibliográficas y oralmente con otros mapuches del Neuquén y Río Negro.

Este trabajo tiene traducido al castellano cerca de 500 apellidos mapuches, así como toponimias de la Patagonia. Empleamos este material para atraer la atención de los alumnos en la traducción de sus apellidos al castellano y de los lugares con nombres mapuches.

De esta manera se van involucrando todos los alumnos aprendiendo lengua mapuche y descubriendo la rica y sorprendente mitología de sus nombres, de los cuales presentamos algunos ejemplos:

Millanahuel: *milla*: oro - *nahuel*: tigre: tigre de oro.

Nahuelquir: *nahuel*: tigre - *quir (quirque)*: lagarto: tigre lagarto.

Huenelaf: *huenu*: cielo (arriba) - *laf (lafquen)*: lago: lago de arriba.

Meliqueo: *meli*: cuatro - *queo (queupu)*: pedernal: cuatro pedernales .

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

IR AL TROTECITO O DESPACIO

PROVINCIA: ***Chubut***
DEPARTAMENTO: ***Cushamen***
LOCALIDAD: ***Cushamen***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 38 "Policía Federal Argentina"***
AUTOR/ES: ***Juana Alicia Catrifol***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

Los alumnos cursaban 3° año de la EGB y tenían como tema de aprendizaje "Mi pueblo, sus costumbres, tradiciones y origen". Observé un desconocimiento de sus antepasados; por tal motivo, después de investigar, realicé encuestas sobre la vida actual de los pobladores de Cushamen, sus obligaciones diarias, sobre las distintas ocupaciones de las instituciones. Comencé a buscar algo más interesante para llegar al fondo del objetivo: que sean ellos mismos, con su forma de ser, de expresarse hacia los demás; con sus creencias, todo aquello que nos dejaron nuestros abuelos para poder convivir con la naturaleza y en comunidad.

Para esto, me pregunté, ¿porqué no desde la música? Comencé a dialogar con una abuela muy interesada en el tema; y teniendo a mano un cassette de Aimé Painé, empecé el proyecto.

Los alumnos (curso completo de 30 alumnos) iniciando la escucha atenta de las diferentes melodías, seleccionaban aquellas que podían ser entonadas, más bien con una pronunciación lo más original a como es la palabra, por lo tanto, la escritura se acercaba más a como se pronuncia que a como se escribe.

Las actividades consistieron en el análisis de las distintas canciones y la actuación de diferentes eventos y en diferentes escuelas del área, principalmente para la semana del aborigen.

La propuesta fue aceptada por la comunidad educativa, con mucha aceptación por parte de la comunidad, ya que sus hijos y nietos, le decían en cierta forma "queremos crecer sabiendo quienes somos, donde estamos y hacia donde vamos".

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAPUCHE

PROVINCIA: ***Chubut***
DEPARTAMENTO: ***Cushamen***
LOCALIDAD: ***Colonia Cushamen***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 38 "Policía Federal Argentina"***
AUTOR/ES: ***Marcelo Antiman, Albertina Quintrel***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

La experiencia comienza con una pregunta ¿porqué y cómo enseñar la lengua mapuche en las escuelas?

El Proyecto propone rescatar las culturas tradicionales aborígenes, tal como lo requiere la Ley Federal de Educación y fortalecer la idea de que los niños de estas comunidades puedan aprender el idioma de sus antepasados para que no se pierdan sus raíces, sus costumbres, su cultura.

Es conveniente empezar a enseñar la lengua de la gente de la tierra (mapuzungun) desde el nivel inicial.

Qué enseñar

- La familia: su entorno.
- El sistema de numeración.
- Los días de la semana.
- Los meses del año.
- La historia del Pueblo Mapuche.
- Su cultura, su creencia.
- El menú mapuche.
- La medicina mapuche.

También se pueden incorporar otros temas que sean relevantes de esta cultura y su significación así como el lugar donde se encuentre asentada la escuela, el pueblo o comunidad en que se imparta enseñanza pública.

Se podrá enseñar en todos aquellos lugares donde haya asentamiento de población aborigen y también, en aquellos lugares donde la comunidad desee que los niños conozcan sus raíces, la

historia de su pueblo, etc. Se podrá desarrollar también en comunidades donde no haya población aborigen y se desee implementarlo.

En las comunidades aborígenes es muy importante rescatar la primera lengua en los alumnos, ya que a partir de ella podemos trabajar los saberes previos de estos chicos y esto facilitará el trabajo de todo docente que deba desempeñar funciones en estas comunidades, ayudando a disminuir el índice de repitencia y fracaso escolar.

Se tomará la lengua mapuche como una materia más del área curricular. Para facilitar su trabajo convendrá ambientar un lugar en la escuela con elementos significativos del lugar y la vida del niño que le sean significativos también a él, que identifiquen a la zona, a su raza, su cultura, su familia. También se podrán trabajar aspectos sociales como las costumbres y aspectos relevantes de la cultura como las ceremonias religiosas, los instrumentos musicales, su uso, etc.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CONTACTO MULTILINGÜÍSTICO Y MULTIDIALECTAL EN LA PATAGONIA

PROVINCIA: ***Chubut***

DEPARTAMENTO: ***Rawson***

LOCALIDAD: ***Trelew***

INSTITUCIÓN: ***Universidad Nacional de la Patagonia- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Sede Trelew***

AUTOR/ES: ***Ana Ester Virkel***

ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuches y Tehuelches***

Presentación de la experiencia

La comprensión de los fenómenos lingüísticos se enriquece en el interjuego de lo histórico y lo sincrónico; de aquí que se haya hecho un abordaje de la temática seleccionada desde ambas perspectivas. Por una parte, se propone una mirada histórica sobre los procesos de poblamiento de la Patagonia, con la diversidad étnica, cultural y lingüística que es inherente a dichos procesos; por otra, se traza un panorama de la realidad actual, poniendo el acento en la situación de contacto dialectal que constituye uno de los rasgos definidores del perfil sociolingüístico de la región.

Así, se efectúa una breve reseña de las corrientes que protagonizaron, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el período de fundación de asentamientos humanos estables (galeses, italianos, españoles, ingleses, boers, sirio-libaneses, chilenos y otros), sumándose a los pueblos aborígenes seminómades que ejercían una ocupación discontinua de ese vasto espacio geográfico (mapuches, tehuelches, onas, yamanes).

En este marco el contacto multilingüístico aparece como una resultante de la heterogeneidad demográfica de la etapa fundacional; la necesidad de interacción comunicativa de los distintos grupos étnicos deriva muy pronto en la adopción de una variedad de español de base bonaerense que cumplirá la función de koiné o lengua común, sirviendo de modelo y de marco de referencia para toda la comunidad, y provocando el desplazamiento de las lenguas indígenas e inmigratorias.

De las lenguas indoamericanas patagónicas, el mapuche es la única que aun se conserva, aunque en un estadio prácticamente terminal; el galés, en cambio, configura un caso típico de mantenimiento de una lengua inmigratoria, ya que el bilingüismo galés-español presenta una considerable extensión social en la provincia de Chubut, cuyo poblamiento definitivo se debe a inmigrantes de ese origen.

Pero la diversidad lingüística de la Patagonia no se agota en el contacto entre lenguas diferentes. La migración interna y de países limítrofes (especialmente de Chile) que caracteriza el periodo 1950-1980, como consecuencia del desarrollo industrial, pone en contacto diferentes varie-

dades de la lengua oficial, el español, que entran en competencia, e incluso en conflicto, con la reconocida históricamente como estándar, es decir la bonaerense.

Actualmente, la interrupción de las corrientes migratorias provenientes del resto de las provincias argentinas a causa de la crisis de las actividades económicas, se traduce en el desplazamiento de otras modalidades lingüísticas regionales a favor de la variedad bonaerense, a cuya consolidación coadyuvan el sistema educativo y el discurso mediático.

Sin embargo, junto a ella coexiste una variedad dialectal con status de no estándar, de influencia chilena, que posee fuerte arraigo en las zonas rurales, sobretodo en las más inhóspitas y aisladas, pero que no está ausente del medio urbano, ya que sus rasgos se registran en hablantes que habitan en los barrios periféricos de las ciudades patagónicas.

Si bien algunos especialistas caracterizan a esta variedad como castellano mapuchizado, es importante señalar que su uso no es patrimonio exclusivo de la etnia aborigen, sino que se asocia fundamentalmente con factores sociales como un bajo status socioeducacional, aislamiento geográfico o redes sociales poco diversificadas, lo que hace a sus usuarios menos permeables a la presión escolar y social direccionada hacia el modelo de prestigio. El empleo de la variedad estándar, socialmente estigmatizada y excluida del ámbito de la educación formal, es, por ende, fuente de discriminación y de marginación social.

Las investigaciones más recientes demuestran la transversalidad de este fenómeno de contacto dialectal en toda la Patagonia, lo que determina la existencia de una brecha sociolingüística entre los usuarios de la variedad urbana estándar enseñada y difundida por la escuela y quienes emplean la variedad no estándar, lo que compromete sus posibilidades de inserción laboral y educacional.

Una brecha que es, por otra parte, el correlato lingüístico del contraste entre las comunidades urbanas patagónicas, desarrolladas e industrializadas, y las sociedades rurales que permanecen en un estadio preindustrial, con condiciones de vida sumamente precarias y un importante grado de aislamiento geográfico.

La cuestión de cómo superar esa brecha es, a mi juicio, un desafío fundamental en estos comienzos del siglo XXI. De aquí la necesidad de implementar mecanismos de transferencias de los avances producidos en el conocimiento de la realidad sociolingüística de la Patagonia, de manera de tender un puente entre el saber académico y las realidades concretas en las que se ejerce la práctica docente.

Nadie conoce mejor que el docente su realidad áulica y el entorno social en el que esta se inscribe; por eso, en la medida en que posea fundamentos teóricos que faciliten los procesos de enseñanza de la lengua materna en contextos de diversidad lingüística y cultural, podrá reducir la distancia que muchas veces se advierte entre el modelo lingüístico escolar y el uso real de la lengua por parte de los miembros de una determinada comunidad.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

¿CHUMUY MI WIYA? ¿QUE PASÓ AYER?

PROVINCIA: ***Chubut***
DEPARTAMENTO: ***Cushamen***
LOCALIDAD: ***Colonia Cushamen Centro***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 69 Cacique Ñancuche Nahuelquir (Sección de Nivel inicial)***
AUTOR/ES: ***Mabel Blanco***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

A principios del ciclo 2001, ante el ingreso de la nueva docente de Nivel Inicial, se necesitaba una persona para resguardar al grupo de niños de ese Nivel, quienes luego de almorzar en el comedor de la escuela, debían esperar la llegada de la docente; la misma debía recorrer aproximadamente 30 km por desempeñarse en la escuela de Ñorquinco Sur (Chubut).

Se mantiene un diálogo con la Sra. Valentina Nahuelquir, costurera de la Escuela con albergue Nº 69, quien actualmente se encuentra con tareas pasivas dentro del establecimiento. Ella se muestra muy predispuesta: generalmente participa en experiencias del jardín, y en esta ocasión acepta acompañar al grupo. Se observa que continuamente habla en lengua Mapuche porque desde un principio saluda a los niños MARY MARY. Así es como se le consulta si estaría dispuesta a trabajar en compañía de la docente, enseñando la lengua mapuche a este grupo de niños, partiendo de cosas simples y aprovechando momentos del comedor, en la sala o cuando ella se sienta más cómoda.

Los alumnos involucrados en la experiencia conforman la sección internado (4 y 5 años) de Nivel Inicial de la Escuela Nº 69, descendientes de mapuches, la totalidad habla en castellano.

Objetivos

Es intención de la institución y de la sección de Nivel Inicial rescatar el uso de la lengua mapuche, que se fue perdiendo, conservándose actualmente como costumbre de los ancianos únicamente.

Los objetivos con que se inicia la experiencia, y a los que responde ahora son:

- Expresarse en contextos variados y con diversas intencionalidades.
- Valorar la lectura y escritura como formas para aprender, deleitarse y recordar.
- Afianzar el conocimiento de las reglas de combinación uso de la lengua mapuche.
- Utilizar palabras nuevas como herramientas creativas-recursos.

Actividades realizadas en relación con la experiencia

- Visita a la tumba del Cacique Ñancuche.
- Trabajo en lengua mapuche: (oral y escrita).
- Práctica del saludo mapuche (al ingresar a la sala y retirarse).
- Conteo y conocimiento del nombre de los números, las partes del cuerpo; pegamos el nombre que corresponde a cada parte (se trabaja con dos murales uno con inscripciones en castellano y otro con lengua mapuche), y el nombre de los días de la semana.
- Entrevistas a los abuelos.
- Actividades con los abuelos.
- Juegos: (payana - casita de piedra) con dados.
- Trabajos de cocina (comidas típicas).
- Salida a buscar calafate.
- Invitación a músicos qué participan en el Camaruco.
- Medios de transporte (recolectamos más información, después del paseo en tren).
- Medios de comunicación: antes-después (comparaciones).
- Recolección de plantas del lugar, nombres, clasificación y utilización.
- Teñidos con algunas plantas del lugar (averiguación de cuáles usaban antes).
- Técnicas y trabajos diversos con materiales descartables.
- Recolección de información a través del cuaderno viajero con la que elaboraremos un pequeño documento (de cuentos-libro de imágenes, etc.). Actualmente, el cuaderno recorre las familias, para que cada uno complete un gráfico en que se registran datos del árbol genealógico, indicando en caso de conocerlo, el significado del apellido.

Al comienzo de la experiencia, la docente no conoce la lengua mapuche, su tarea se desarrolla en la compañía de la abuela, actualmente mantienen conversaciones sencillas en lengua entre ellas y con los chicos. En cuanto a la escritura, al principio transcribían fonemas, actualmente tratan de conciliar entre texto y diccionario) de Diaz Fernández, aportes de Casamiquela a través del docente de Cs. Sociales tercer ciclo área rural y material didáctico facilitado por Sra. Marta Tomé a Supervisión Nivel Inicial R.J. en el Primer Encuentro Federal Nivel Inicial Bs.As. Diciembre 2000.

Actores involucrados en la experiencia

- Srta. Mabel Blanco, docente de Nivel Inicial, a cargo del diseño, implementación, y evaluación continua del proyecto.
- Sra. Valentina Nahuelquir, costurera de la institución (con tareas pasivas). Es la abuela kuku, quien habla en lengua y coordina junto a la docente esta experiencia. Por ella se tiene conocimiento de costumbres, tradiciones, hechos histórico-culturales, etc.
- Dirección de la Escuela y Supervisión del Nivel Inicial: evaluación, seguimiento, y acompañamiento de la experiencia.
- Alumnos de la sección de Nivel Inicial: partícipes directos de la experiencia; a través de ellos se logra la participación y/o acompañamiento en algunas actividades por parte de las familias.

Evaluación de la experiencia

Se mencionan como logros alcanzados:

- el rescate de la lengua aborigen, a través de conocimiento y vivencia de costumbres de los antecesores,
- el interés de los niños de la sección de Nivel Inicial,
- el acompañamiento de las familias de Nivel Inicial,
- el apoyo incondicional de la abuela, Sra. Valentina Nahuelquir,
- el aval y acompañamiento de la experiencia por parte de la Dirección de la Escuela y de Supervisión de Nivel Inicial,
- se están gestando en la institución otras experiencias a partir de esta iniciativa.

Dificultades planteadas

Falta de asesoramiento idóneo en cuanto al contenido de la experiencia (carencia de bibliografia específica y de capacitación a la docente); todo se limitó a los valiosos aportes de la abuela).

Conclusiones en relación con la experiencia

- Se logra revalorizar la cultura aborigen con sus costumbres y su lengua ancestral.
- Las familias del jardín participan en algunas actividades.
- La comunidad educativa, comienza a generar acciones tendientes a esta revalorización.

Modificaciones que se incorporarían para mejorar la experiencia

- Contar con mayor información.
- Iniciar un proceso de investigación, similar al iniciado con la encuesta, para comparar los diferentes conocimientos, relatos, costumbres, mitos; porque en la misma comunidad no hay precisión al respecto.
- Continuidad en el cargo docente de la actual coordinadora de la experiencia (docente de Nivel Inicial).
- Contar con recursos para ayudarla a modificar estrategias docentes.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

INSERCIÓN DE LA DANZA EN EL NIVEL INICIAL

PROVINCIA: ***Neuquén***
DEPARTAMENTO: ***Confluencia***
LOCALIDAD: ***Barrio Gran Neuquén Sur - Ciudad de Neuquén***
INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes Nº 32***
AUTOR/ES: ***Felipe Eduardo Mas***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuches, Bolivianos, Peruanos, Jujeños y Gitanos***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

- Desconocimiento y falta de interés por los valores, usos y costumbres que configuran nuestra identidad.
- Nivel socioeconómico promedio de los alumnos: medio-bajo y bajo.

Fundamentación

Se base en la necesidad de revertir la situación socio-cultural que se expresa en el diagnóstico, mediante el reconocimiento y valoración por parte del niño de su propia historia, la historia del grupo familiar, la de su comunidad y su provincia, y la de la Nación a la que pertenece.

Objetivos

- Alcanzar, además de las producciones propias y del trabajo en conjunto, el rescate y reconocimiento de la cultura general y artística de cada grupo de pertenencia, de la región y de la Nación como huellas que constituyen nuestra identidad.
- Iniciarse en el conocimiento y la utilización en forma creativa y personal de elementos de los lenguajes corporales, plástico y musical enriqueciendo su capacidad de representación, expresión y comunicación.

Desarrollo de la experiencia

Se ha elegido la modalidad de taller como estrategia metodológica para desarrollar este proyecto atendiendo a la necesidad de proponer nuevas acciones que faciliten a los niños la apropiación de conocimientos y la realización de experiencias en forma amena y dinámica pero a la vez reflexiva y cooperativa. El taller constituiría un ámbito donde en la experiencia de aprendizaje se

integraría lo individual y lo grupal, que permite a los niños pensar y actuar en conjunto en un contexto social. El Proyecto de Danzas Nativas y Folklore contará con seis talleres que responderán a los ejes temáticos que se trabajarán durante el año, a saber: danza, cancionero y construcción de instrumentos musicales, literario, juegos tradicionales, cocina tradicional, atuendo.

La duración del proyecto se ha estimado en 8 (ocho) meses (Abril-Noviembre), una vez por semana, con una duración aproximada de dos horas cada encuentro, con excepción del taller de Danzas que tendrá una duración de cuatro encuentros.

La función de seguimiento y control, de frecuencia bimestral, estará a cargo de una comisión integrada por docentes, padres y equipo de conducción del establecimiento, con el objeto de evaluar el desarrollo del proyecto en forma conjunta para instrumentar los cambios o ajustes que se presenten.

El alcance planteado está dado por la incorporación e incorporación al proyecto en forma definitiva de otro taller más de lengua y cultura quechua, para padres, docentes y alumnos, además de participar a toda la comunidad educativa e instituciones diversas.

Los límites están presentes en los recursos materiales que todavía no son suficientes, concretamente la falta de instrumentos musicales tales como bombo, charango, guitarra, equipo de sonido con buena fidelidad, cassettes y compactos de música folclórica, bibliografía específica para las clases, presupuesto para comprar telas para la confección de atuendos, micrófonos con pie y amplificadores de sonido y asimismo "el escaso tiempo institucional que contamos para trabajar en este proyecto e implementar los talleres."

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

SEGUIR PROFUNDIZANDO LA INTERCULTURALIDAD

PROVINCIA: ***Neuquén***
DEPARTAMENTO: ***Lacar***
LOCALIDAD: ***Paraje Trompul, San Martín de los Andes***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 146 "Parques Nacionales Argentinos"***
AUTOR/ES: ***Fernanda Cid Perinetti, Ricardo Falvella, Laura Mignaco, Graciela Rendón y Brígida Vilariño***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuches***

Presentación de la experiencia

La experiencia fue cambiando de nombre, ya que está en proceso hace años. Hoy la llamamos "Seguir profundizando la interculturalidad".

Es una escuela pública provincial, inserta en la Comunidad mapuche Curruhuinca, siendo el único asentamiento del estado Argentino. No hay otro edificio público, por lo que estas instalaciones cumplen también funciones públicas.

La escuela tiene continuidad pedagógica desde el año 1988, realizando un proceso de reconocimiento activo de la diferencia a través de distintas experiencias, proyectos e intentos de deconstrucciones y construcciones. Si bien ha ido cambiando el personal y la comunidad fue creciendo mucho, siempre se planificó institucionalmente a partir de la evaluación de lo hecho el año anterior, y hoy en día se hace entre docentes, padres y alumnos.

El trabajo con los padres ha sido permanente y se ha ido profundizando a través del tiempo. Acompañándolos, sin participar de sus decisiones, en el proceso de recuperación de sus derechos desde el año 1992, donde las comunidades fortalecieron su organización, con la creación de la bandera del Pueblo Nación Mapuche, la recuperación del Territorio, los programas de co-manejo con organismos nacionales y la propuesta de reformulación del código penal de la provincia.

Desarrollo de la experiencia

Como Comunidad Educativa se ha participado de distintos encuentros: los de Educación Rural, los Encuentros de Mujeres, los Encuentros cooperativos y entre Comunidades, para ir definiendo la "escuela que queremos".

Desde las aulas se han realizado proyectos pedagógicos con otras escuelas: el proyecto "Mi casa desde el área de Ciencias Sociales"; los Encuentros de Escuelas Rurales; los Talleres literarios, los Encuentros con otras escuelas, etc.

Como institución hemos formado parte del proyecto de extensión de la Universidad del Comahue: "Construcción de espacios interculturales en la provincia de Neuquén" para ir definiendo la "educación intercultural" durante los años 1999 y 2000. Hemos recibido también un subsidio del INAI para realizar lo planificado durante el año 1999 con el objeto de trabajar la perspectiva intercultural, con asesoramiento, evaluación e informe del CEPINT.

También se realizaron trabajos de recuperación de los juegos y las recetas de nuestras familias, el Wiñoy Xpantu, del Día del Aborigen, de la representatividad del Pueblo Mapuche y de otros. Se contó con un maestro de lengua mapuche en el año 1996, evaluándose como muy positivo.

Todos estos pasos, nos fueron ayudando a pensar en la "educación que queremos", la sociedad que buscamos, el diseño curricular que necesitamos y la coherencia en nuestra práctica docente.

Se considerará como eje del trabajo, la profundización de la interculturalidad en la escuela, pensando las relaciones sociales como construcciones para un currículo en *la diferencia*".

Tomaremos las relaciones: sociedad argentina - Pueblo mapuche, Infante-adulto, De género, Autoritarismo-democracia.

Las hemos priorizado debido a que son las que se manifiestan más en nuestra realidad. Este año, al cumplirse los 25 años del último golpe de estado, incorporamos con fuerza la reflexión sobre la relación "autoritarismo- democracia", enmarcado en las propuestas políticas de las distintas realidades.

Las tomamos como construcciones sociales, porque consideramos que cada sujeto trae un mandato social que fortalece las relaciones discriminatorias, a no ser que se reflexione sobre ellas.

La cultura y los mandatos sociales se transmiten desde la escuela y se los institucionaliza dándoles un valor. Por eso reflexionaremos sobre los contenidos del currículo, por constatar que la interculturalidad no es tenida en cuenta.

EJES INSTITUCIONALES
- Planificaciones
- Las propuestas didácticas
- Los contenidos
- Evaluación
- Visitas a las aulas

Quila Quina

Campamentos

VIAJES

TRABAJO EN AULA

RECURSOS
- Invernáculo
- Cepillado
- Salidas pedagógicas
- Ferias de ropa

LENGUA Y CULTURA MAPUCHE
- Incorporación de las clases
- Articulación con PI

PENSANDO LAS RELACIONES SOCIALES, COMO CONSTRUCCIONES, PARA UN CURRÍCULO EN "LA DIFERENCIA"

TALLERES
- Preparación entre docentes
- Evaluación conjunta
- Registro y documentación
- Semanal, algunos con docentes áreas
- Con tiempo institucional

ENCUENTROS

ALUMNOS

GENERALES
- Enc.Esc.Rural
- Maratón
- Día Jardines
- Torneos
- Cursos

PARTICULARES
- 3° ciclo/ISMA
- Jardín /J. N° 12

DE DOCENTE CON PADRES
- Jornadas
- Reuniones directores
- Eventos
- Reuniones
- Enc.Esc.Rurales

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ESTAMOS ABRAZADOS TODOS

PROVINCIA: ***Neuquén***
DEPARTAMENTO: ***Huiliches***
LOCALIDAD: ***Paraje Huilqui Menuco, Pampa del Malleo***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 242***
AUTOR/ES: ***Raimundo Quilaquir, María Virginia Iral, Carmelina Iral, Simón Huenuquir, Arcelio Caniullán, Oscar Iral, Rafael Urretabizkaya (coordinador)***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el paraje Huilqui Menuco, Comunidad Painefilú, Departamento Huiliches, al sur de la Provincia de Neuquén. Se parte de observar que los intentos por dar una escritura en mapuzungún (lengua de la tierra) que es la lengua del pueblo mapuche, encarados por lingüístas y antropólogos (especialmente en el vecino país de Chile), dieron por resultado escrituras que, en busca de respetar a ultranza las variables fonéticas, derivaron en construcciones gramaticales muy complejas. Tanto que, paradójicamente, los potenciales usuarios de esta escritura encontraron casi imposible apropiarse de ella. Formamos un grupo pequeño de adultos interesados en el tema. Nos dimos un nombre y fue elegido Rofl Kleín[1] y nos propusimos:

Objetivos vinculados con la experiencia

Elaborar textos anteponiendo la comunicación a la gramática y el decir lo que deba ser dicho, al traducir. Nos hicimos la pregunta: ¿vale la pena escribir textos en mapuzungún?, ¿porqué?, e intentamos darle una respuesta. Esto fue a partir del año 1998/99. Tuvimos escrituras y reescrituras y decidimos que era importante escribir para nosotros y para otros textos que componen las cuatro primeras cartillas que adjuntamos. Conseguimos apoyo para la edición y la reflexión, de la Universidad Nacional del Comahue a través de los antropólogos Raúl Díaz y Graciela Alonso, que por esos días avanzaban en su proyecto de extensión, "Creación de espacios interculturales en la Provincia de Neu-

[1] Ahora se llama COM ROFL CLEÍN, que es una manera más acertada de decir que ESTAMOS ABRAZADOS TODOS, que era la idea del primer nombre. El primero, curiosamente fue aportado por Carmelina Iral, anciana apegada a la lengua madre, madre de Roque Iral, el maestro de lengua mapuche elegido por la comunidad que propone esta adecuación. Hay una actitud muy favorable hacia la corrección, encontrar mejor modo, "encontrarle la vuelta a como escribir bien clarito lo que piensa".

quén". Paralelamente "peleamos" la efectivización del cargo de maestro de Idioma y Cultura mapuche. Cuando tenemos noticias sobre su puesta en vigencia desactivamos el proyecto como está planteado esperando la incorporación de este maestro. En marzo de 2001 asume en su cargo Roque Iral.

Para el período 2001/2, replanteamos el modo de escribir original y planeamos seguir con las cartillas, priorizando la comunicación por sobre la gramática. Incluiremos a los adultos en la etapa de cómo escribir los textos que pensamos este año elaborar con los niños a diferencia de los cuatro primeros. Por otro lado nos proponemos rescribir las cuatro primeras cartillas, valorando lo realizado como parte de un proceso de construcción. Con las cartillas nuevas y las viejas rescritas apuntamos a realizar un libro en mapuzungún y castellano.

En este año esperamos trabajar, estudiar otras experiencias con mucha atención en la nuestra y buscar la respuesta de porqué vale la pena que se hable y escriba en mapuzungún. En este sentido veríamos importante un acompañamiento en este camino desde el proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes. Camino difícil pero cargado de esperanza y despojado de ingenuidad acerca del dato que significa que un pueblo que fue presuntamente despojado de su lengua madre, demuestre su vigencia e intente avanzar en dar una escritura. Mapuzungún es la lengua de la tierra, indivisible y tener lo uno supone tener lo otro.

"La identidad cultural no es mirar para atrás, la identidad cultural es" (Raúl Díaz).

Coordinadores de esta segunda etapa, Roque Iral, Rafael Urretabizcaya.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

TRAMANDO HILOS DE HISTORIA Y PRESENTE: HACIA UNA REVALORIZACIÓN DE LA LABOR ARTESANAL MAPUCHE

PROVINCIA: ***Neuquén***
DEPARTAMENTO: ***Huiliches***
LOCALIDAD: ***Junín de los Andes***
INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes N° 11 "María Montessori"***
AUTOR/ES: ***Emma Graciela Juanita Mercedes, Marta Isabel Passerino***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

Esta experiencia nació desde una perspectiva pedagógica en una sala de preescolar del Jardín de Infantes Nº 11 (público) de la localidad de Junín de los Andes, ubicada al sur de la Provincia del Neuquén. La misma cuenta con una población aproximada de 8.500 habitantes y existe un permanente contacto con las comunidades mapuches cercanas a éstas ubicadas en la zona rural.

La intención más general de este trabajo fue aportar a nuestra comunidad educativa una mirada más sobre las expresiones culturales mapuches con las cuales convivimos diariamente, para comprenderlas más y mejor. Y desde el abordaje áulico consideré que sería muy significativo para nuestros alumnos vivenciar para conocer, conocer para valorar y manipular para crear, a través del aprendizaje de tejido en telar y sobre todo teniendo en cuenta que algunas de sus familias hasta el presente han cultivado ese arte ancestral. Este trabajo logró una proyección social a través de su presentación en una Feria de Ciencias Local.

Para llevar adelante esta propuesta no sólo trabajaron el docente y los alumnos, sino que se sumaron protagónicamente a la experiencia las familias de los niños, otros integrantes de la comunidad que aportaron sus saberes y personal docente del establecimiento que colaboró logísticamente con el montaje de las actividades. Quiero destacar que cumplieron un rol significativo para la experiencia las tejedoras mapuches del local de Artesanías Neuquinas, las mamás que conociendo la técnica volcaron su sabiduría en la sala, la docente rural que compartió sus aprendizajes de la lengua mapuche con el grupo, y personas de la comunidad que gustosas aportaron material bibliográfico que enriqueció nuestras investigaciones. También fue valiosa la intervención de los docentes que aportaron en el registro de las experiencias (filmaciones, fotografías, preparación del stand de la Feria Local de Ciencias, etc.). Este Proyecto siguió una secuencia de actividades que puedo resumir en el siguiente modo:

- Búsqueda de información en diferentes fuentes bibliográficas, a través de entrevistas, visitas, demostraciones, etc.
- Fabricación de los telares por parte de las familias de los niños.
- Tinción de las lanas con diversidad de materiales naturales y químicos.
- Enseñanza de la técnica a padres y niños.

- Producciones individuales de tejidos.
- Organización de la presentación de la experiencia en un stand de la Feria Local de Ciencias por parte de todo el grupo.
- Presentación en la Feria-socialización de la experiencia.

Fue una experiencia positiva desde el punto de vista pedagógico debido al protagonismo que lograron los niños. Y desde la integración de las familias fue muy enriquecedor tanto para el jardín como para ellas, haber compartido estas vivencias. Desde el punto de vista social valoramos como satisfactorio habernos puesto en contacto directo con expresiones culturales que son el producto de una actividad humana la cual compartimos desde otra mirada, como es el tejer en telar con todo lo que ello implica y significa para la cultura mapuche. Por otro lado esta experiencia posibilitó el reencuentro de algunas mamás con un aprendizaje proveniente de sus antepasados que hasta ese momento tenían dormido.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ENTRE EL CASTELLANO Y EL MAPUCHE

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***General Roca***
LOCALIDAD: ***General Fernández Oro***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Nº 287***
AUTOR/ES: ***Mariela Pino, Gabriela Migan. Cesar Bengolea***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

Este proyecto consiste en una relación interáreas entre plástica, música y ciencias naturales promoviendo el interés por conocer más de nuestras raíces, ampliando los conocimientos de los alumnos sobre la Patagonia y fortaleciendo las relaciones humanas ayudando a la integración.

Objetivo de la experiencia

A partir del reconocimiento y valoración de las raíces culturales de los alumnos , afianzar el área de lengua.

Desarrollo de la experiencia

A partir del contexto social de los alumnos, y de sus necesidades se plantea un proyecto que es muy convocante para los alumnos y sus familias, padres y abuelos.

Instrumentación de las acciones y distribución del tiempo

Las acciones están centradas

- En el trabajo interáreas con selección de contenidos de lengua y actividades orientadas a su asimilación y ejercitación con recursos del área de plástica y de música y del teatro.
- En el contacto de la escuela con la comunidad mapuche a través de la escucha de historias y relatos de los pobladores más antiguos. "Ellos les hablarán del nguillatún, las ofrendas, conocerán a la cultrunera, a la Machi, compartirán canciones y observarán los cementerios mapuches..."

Evaluación de la experiencia

Lo que valoro como satisfactorio es el proceso completo, la participación , el disfrutar de realizar algo distinto, la creatividad, el compromiso con el trabajo, la utilización de la lengua mapuche, el respeto por una lengua distinta, la valoración de otras culturas y la posibilidad de adquirir conocimiento sobre la literatura de la Patagonia.

Los problemas a enfrentar básicamente radican en el poco material que poseemos para utilizar como recursos de importancia, la falta de escritura mapuche, pero por ser una experiencia piloto estoy contenta con los logros y como los alumnos son capaces de aplicar sus nuevos conocimientos a distintas situaciones.

Durante el proceso les mostré dibujos de chicos de la zona de Ruca Choroi que me han regalado, estos muestran su mundo y las dificultades de adquirir la escritura como medio social de comunicación. Muchos niños tienen quince años y digo niños porque son totalmente diferentes a los de la ciudad; su inocencia y humildad provoca que no coincida la relación entre la edad cronológica y la madurez mental.

Adjunto a este material copia de dibujos de un chico de quince años que caminó diez kilómetros de la veranada hasta el lugar que me encontraba para hacerme el regalo. Estos relatos calaron hondo en los alumnos que son sorprendidos con formas distintas de vida.

Todo en su conjunto es positivo para los alumnos para rescatar los valores, para darle a la escuela una importancia diferente, para que los chicos vean que el chico de campo debe realizar un gran esfuerzo para aprender, y que ellos tienen muchas ventajas que deben aprovechar al máximo exigiendo al docente mejorar su práctica pedagógica y revisar permanentemente la misma.

Replicabilidad de la experiencia

La replicabilidad de esta experiencia es posible en otras instituciones siempre y cuando el docente sienta un compromiso verdadero con otras culturas y aprenda de ellas, para poder realizar la transposición didáctica con más rigor científico.

Es de suma importancia analizar primero el contexto de la comunidad educativa, los aspectos sociales, ver la línea de la escuela, el personal directivo y los posibles prejuicios de los mismos, que no es un propósito del docente tenerlos, sino que muchas veces tiene que ver con el currículum oculto del mismo y sus vivencias personales.

La razón más importante es que para una escuela patagónica debería ser esencial abordar más literatura de nuestras raíces y ayudar a los alumnos por medio de otro tipo de actividades a interesarse verdaderamente por adquirir este tipo de conocimiento.

Sería importante incorporar a la experiencia material específico tales como: videos, libros nuevos, que sirvan de marco de referencia para los alumnos.

Uno de los problemas es la falta de escritura, la falta de un alfabeto correcto que muestre cómo se escribe y se pronuncia. El transitar por distintas tribus me ha hecho notar que existe una diferencia en la pronunciación.

La lengua mapuche se transmite de generación en generación provocando en los jóvenes de las comunidades resistencia para hablarla; es por eso que se ha ido perdiendo, por la falta de uso y vergüenza en los hablantes mapuches; lograr interesar a la gente de la ciudad, en este caso padres, alumnos y abuelos significa revalorizar la lengua mapuche e impulsar a los jóvenes de las comunidades a no renunciar a su lengua madre.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

FESTEJAMOS EL CUMPLE DEL JARDÍN

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***General Roca***
LOCALIDAD: ***Catriel***
INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes Nº 7 Ayen Hue***
AUTOR/ES: ***María Edith Guixado, Susana Naciomiento, Estela Martinez, Karina Puchini, Pablo Lopez, Helga Taddey, Sandra Cornejo, Claudia Castro***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Objetivos de la experiencia

- Aprovechar la celebración del cumpleaños del jardín para investigar la historia de la institución proyectada hacia la comunidad.
- Educar en el respeto hacia los valores de todas nuestras etnias y rescatar el sentido de las tradiciones orales, que son las que mejor dan cuenta del acervo cultural de los pueblos.

Desarrollo de la experiencia

Se implementarán talleres donde se trabajarán temáticas diversas relativas a las tradiciones de la comunidad mapuche, la influencia de los medios de comunicación en la vida social, la valoración de la lengua, los elementos del entorno natural, la importancia del intercambio comunicativo y la cooperación en el trabajo.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

TRES EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA Nº 139

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***San Carlos de Bariloche***
LOCALIDAD: ***A° Quemquemtreu, El Bolsón***
INSTITUCIÓN: ***Jardín de Infantes anexo Escuela N° 139***
AUTOR/ES: ***Cecilia Bertazzoni, Silvia Poletti, Iris Abarzua y Débora Kravetz***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

NIVEL INICIAL

"El nombre de la sala"

El jardín cuenta con dos salas, una de 5 años y una sala integrada de 4 y 5 años. Hacen un total de 33 alumnos. Hay dos hermanos que habitan en la reserva mapuche de Nahuelpan, también se trabaja con un caso de integración con la Escuela Especial Nro. 21, y con algunos casos de riesgo social, con seguimiento de asistentes sociales.

Narración de la experiencia

Hace tres años se realiza este tipo de actividad para elegir el nombre de las salas:

Ciclo lectivo: 1998/99 SALA MAQUI, SALA TOPA-TOPA.
Ciclo lectivo: 1999/00 SALA CAUQUÉN, SALA PUMA.
Ciclo lectivo: 2.000/01 SALA NAHUEL, SALA HUAGUELÉN.

Actividades vinculadas con la experiencia

(Los actores involucrados: Alumnos, docentes, dirección, padres.)

- Buscar palabras que designen elementos de la naturaleza (lugares, ríos, lagos, montañas, etc.) de la zona.
- A través del cuaderno de comunicaciones que cada niño lleva a su casa, trabajar con la información con que cuenta la familia.

- Indagar sobre el origen de dichas palabras.
- Buscar el significado de las mismas.
- Preparar un listado en papelógrafo durante el inicio del día, en el espacio de encuentro de las dos salas.
- Dialogar sobre las mismas, buscar información extra (en qué otros contextos aparecen dichas palabras: leyendas, mitos, etc.)
- Realizar una preselección por sala para reducir la lista de nombres.
- Realizar la votación. (con urnas y cuarto oscuro).

Con el nombre elegido, cada niño realiza una propuesta gráfica para el logotipo; entre todos eligen uno de ellos que es el que utilizarán para el guardapolvo y las producciones grupales que se realizan a lo largo del año.

Evaluación de la experiencia

Valoramos como satisfactorio el hecho de que el grupo elija el nombre que los identifica, que se recurre a las familias como fuente de información, que el grupo familiar se siente partícipe al realizar aportes fundamentales. Se amplía el vocabulario al indagar sobre los significados de palabras utilizadas diariamente y se incorporan otras.

Resultados no esperados: a partir de la lectura de leyendas y mitos los niños proponen agregar más palabras a los listados, hecho por el cual se vio ampliada la propuesta.

PRIMER CICLO DE LA EBG

"El origen de nuestra comunidad: nuestra identidad"

La experiencia se realizó en el año 1994 en un tercer grado de escuela primaria común rural, con un grupo de 16 alumnos de los cuales dos vivían en la reserva mencionada anteriormente.

Narración de la experiencia

Cuando se comenzó a trabajar la conquista de América con motivo del 12 de octubre y al indagar sobre las ideas previas del tema surge una falta de reconocimiento de su descendencia mapuche, aunque muchos de ellos tenían apellidos mapuches.

Objetivos de la experiencia

- Reconocer el origen de nuestra comunidad como parte del pueblo mapuche.
- Conocer y valorar la cultura mapuche como originaria de nuestra comunidad.

Actividades vinculadas con la experiencia

- Trabajar sobre las ideas previas de los chicos acerca del pueblo mapuche.
- Indagar entre las familias sobre el origen de los apellidos y sobre otros nombres que identifican lugares de la zona.
- Averiguar el significado de las palabras.
- Armar, en lo posible, un árbol genealógico de las familias.
- Buscar información sobre costumbres, mitos, leyendas, historias familiares.
- Buscar información bibliográfica sobre el tema.

Actores involucrados: Padres, docentes y alumnos de la escuela.

Evaluación de la experiencia

Valoramos como positivo de esta experiencia que los alumnos, al tener este espacio para manifestar sus propios conocimientos acerca de esta cultura, vencieron la vergüenza que tenían, ya que se sintieron contenidos para poder expresar conocimientos adquiridos en la familia.

Los padres, la familia en general participó con entusiasmo de la experiencia, enviando mucha información. La dificultad para comunicarse (leer, escribir) dejó de ser un obstáculo ante un tema que despertó mucho interés.

Docente a cargo: *Iris Abarzúa*. Maestra de grado, titular.

PRIMER CICLO EGB

"Para conservar lo nuestro"

Se desarrolla actualmente en 3er grado de la escuela primaria común rural, en un grupo de 24 alumnos (9 varones y 15 nenas) de edades entre 9 y 11 años.

Narración de la experiencia

La experiencia surge a partir de trabajar la Conquista de América. Dado que se trabaja con un grupo donde la mayoría de los niños son descendientes de mapuches, se apunta la investigación de los pueblos indígenas dominados desde la realidad regional.

La iniciativa surge del docente al observar que en el grupo había conocimientos sobre dicha cultura.

Objetivos de la experiencia

- Rescatar todo el saber que los niños tienen sobre sus antepasados, costumbres que aún prevalecen, intentando que ellos puedan revalorizar sus orígenes y su identidad que habitualmente no manifiestan.
- Recopilar en los hogares o familiares cercanos información sobre las costumbres del pueblo: alimentación, vestimenta, actividades, ceremonias, vivienda, creencias, etc.
- Utilizar leyendas como fuente de información.
- Confrontar estas informaciones con la vida cotidiana actual: costumbres y hábitos abandonados o perdidos debido al cambio en el estilo de vida causado por la variedad de migraciones en el lugar.

A partir de esta experiencia los chicos lograron representar en imágenes la vida cotidiana del pueblo mapuche.

Actores involucrados: padres, alumnos, directivos y docente del grado.

Evaluación de la experiencia

El interés y entusiasmo visto en los niños muestra por un lado la revalorización de la historia familiar que se mantenía oculta; también se estimuló la expresión oral en gran cantidad de chicos que normalmente tienen dificultades y miedos para la comunicación.

La gran demostración de interés sobre el tema superó las expectativas del docente.

La posibilidad de trabajar desde los conocimientos que les son significativos hace más rica la experiencia áulica.

A partir de un intercambio con la escuela Aequalis, de Capital Federal, donde nos solicitan información sobre la vida de los mapuches, los chicos revisan los contenidos trabajados y surge espontáneamente el interés por enviarles un diccionario mapuche. Inicialmente traen palabras de sus hogares, averiguan el significado y a partir de allí comienzan a clasificarlas por temas, para la posterior conformación del libro (el paisaje cotidiano, elementos que fabricaban, nombres de personas y dioses).

Para continuar con esta experiencia se planificaron las siguientes actividades:

- Salida de campo para recorrer la comarca y entrevistar a abuelos que puedan relatar historias vividas o conocimientos transmitidos. Se armará un libro con las narraciones recolectadas.
- Traducción de canciones mapuches conocidas en la Patagonia.
- Narraciones de los chicos utilizando palabras mapuches.

Conclusiones a partir de la realización de este trabajo

Analizando lo realizado y lo que vemos cotidianamente en nuestra comunidad consideramos que estamos ante dos problemáticas: por un lado, la pérdida de la lengua mapuche y por otro, la dificultad de los alumnos y sus familias para utilizar la lengua estándar.

Creemos que sería necesario enmarcar estas experiencias y otras que se están realizando en el establecimiento dentro de un proyecto institucional, trabajo que comenzaremos a realizar. El hecho de preparar este trabajo, recopilar estas experiencias tan positivas, nos motiva a hacer extensiva la propuesta a toda la comunidad educativa como un proyecto institucional, dentro del PEI.

En relación a la pérdida de la cultura mapuche, vemos que desde la escuela podemos trabajar cuestiones significativas pero el problema de fondo, el de la marginalidad, debe ser abordado por la sociedad en general, ya que constituye una exclusión del sistema económico. Pareciera que no hay otros vehículos de rescate de la cultura que no sean el idioma y las artesanías, generalmente poco valoradas económicamente.

Estamos en un momento clave, en cuanto a la recuperación del idioma, ya que en su forma original, es de tradición oral y se está perdiendo inevitablemente.

Se podrían tener en cuenta experiencias de otros países en los que por ejemplo una persona que habla un dialecto antiguo percibe un sueldo por enseñarlo, por transmitirlo, ya que se lo considera de incalculable valor como patrimonio cultural de toda la sociedad. Lo mismo podría hacerse con los conocimientos sobre tejidos, hilados, telares, etc. y que esto redunde en un beneficio económico real para quienes posean estos saberes.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

RECUPERANDO LA HISTORIA

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***Pilcaniyeu***
LOCALIDAD: ***Comallo***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 31***
AUTOR/ES: ***Marta Concaro, Ana Mares y equipo docente***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

Este proyecto surgió de una necesidad de la escuela sede, como un Proyecto Institucional, cuando aún no funcionaban los centros rurales, donde se involucran todos los actores de la comunidad educativa, con el propósito de que los alumnos investiguen sobre la historia de Comallo, plantas medicinales, costumbres, mitos, etc.

Como el nombre del pueblo es de origen mapuche, los descendientes traen internalizada su desvalorización como pertenecientes a una "raza inferior". Nuestra meta fue recoger aquellos saberes ocultos para que todos los conozcan. Por ello, una de las actividades se refirió a buscar nombres en lengua mapuche y averiguar sus significados.

En este proyecto, no solo se trató de rescatar su historia, sino recuperar la lengua mapuche, sus artesanías, sus costumbres, etc.

A medida que se fueron creando centros rurales se amplió el proyecto recuperando la historia de cada paraje donde funcionan los centros.

Objetivos vinculados con la experiencia

- Construir un espacio social y pedagógico propicio para el perfeccionamiento como ámbito de actualización profesional y aprehensión de la realidad del pueblo, la sabiduría y la cultura que guarda cada grupo.
- Acompañar la acción de las organizaciones comunitarias como expresión de una práctica educativa, de investigación, participación y acción social.

Actividades vinculadas con el desarrollo de la experiencia

- Entrevista a antiguos pobladores.
- Recuperación de costumbres: comidas típicas, medicinas, ritos, dichos, ceremonias, etc.
- Significados de palabras, nombres, apellidos mapuches.
- Significado de los nombres de los parajes.
- Análisis y reflexión sobre las pérdidas de sus tierras.
- Investigación sobre historias de vidas.
- Intento de recuperar a través de los representantes indígenas, palabras significativas mapuches.
- Intento de realizar una revista o un documento con los datos recopilados.
- Socializar la documentación entre los distintos centros y escuela sede.

Observaciones

Muchas de estas actividades se lograrán a partir del mes de septiembre cuando comiencen las clases desde el Proyecto Institucional: "Recuperando la historia" (los centros funcionan en el período septiembre/mayo).

Actores involucrados en la realización de la experiencia

Supervisora: *Marta Concaro* desde el rol de asesora y acompañante.
Directora: *Ana Mares*: orientación y seguimiento.
Docentes que llevan adelante este proyecto.

Evaluación de la experiencia

Las acciones realizadas hasta el momento se evalúan como muy positivas, con la necesidad de perfeccionar estrategias y metodologías por falta de recursos económicos para la elaboración de una revista formal y con investigación científica para que la misma pueda ser socializada con escuelas de otras localidades o ser publicada en los medios.

Replicabilidad de la experiencia

Consideramos que esta experiencia se tendría que repetir en todas las escuelas de adultos de la zona Andina y Sur, si bien hay acciones y proyectos donde se recupera la identidad cultural de nuestros alumnos con impactos muy positivos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

RESCATE CULTURAL

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***Viedma***
LOCALIDAD: ***Cto. Cívico El Juncal***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 249***
AUTOR/ES: ***Claudia Norma Tejeda y Carlos Luis Boggio***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***chilenos, bolivianos, migrantes del norte del país, Paraguay, Japón, Francia***

Presentación de la experiencia

Muchas familias que residen en la zona desde hace varios años no permanecen en la misma chacra, sino que se trasladan temporalmente de un lugar a otro en busca de nuevas tierras productivas. Considerando que la población escolar es descendiente de argentinos, la mayoría del norte del país, bolivianos, chilenos, paraguayos y aborígenes mapuches, no podemos obviar la diversidad cultural de nuestra comunidad educativa. Esta diversidad acarrea diferencias no sólo desde la educación, sino que también valores, tradiciones y costumbres. Y esto lleva como consecuencia la dificultosa reunión de todas las culturas en la escuela, su revalorización, identificación como también el rescate de nuestra cultura argentina. A veces en el quehacer cotidiano de los docentes nos olvidamos de esta diversidad y por lo tanto, la distancia entre una y otra es cada vez mayor. Los grupos culturales distintos se encierran y se automarginan, no conectándose con los demás y mantienen su propia cultura en grupos cerrados, con vergüenza a mostrarla a otros grupos.

La Escuela N° 249 tiene un total de 281 alumnos distribuidos en turnos mañana y tarde.

Dicha población escolar está compuesta por:

- Argentinos, hijos de argentinos.
- Argentinos, hijos de inmigrantes bolivianos.
- Argentinos, provenientes del norte del país.
- Argentinos, hijos de chilenos.
- Argentinos, hijos de otros países (Paraguay, Japón, Francia).
- Chilenos.
- Bolivianos.

Esto muestra claramente la diversidad cultural existente entre nuestros alumnos y sus familias. Son muy pocas las familias originarias del lugar, incluso las hay que temporariamente viven aquí y luego de la época de trabajo vuelven a su lugar de origen. Algunas hacen esto todos los años,

razón por la que los niños inician el año acá y lo terminan en otro lugar. Como se citó en el apartado anterior, la población que conforma el área socio-escolar de la Escuela N° 249, tiene en general ocupaciones de carácter transitorio, lo que genera inestabilidad laboral, ingresos temporarios y escasos, bajo nivel socio-económico y situaciones de carencias importantes. Esta caracterización de la población no puede no mencionarse y creo que es resultante de todo lo anterior, la escasa participación de los padres a la escuela, ya sea para reuniones, actos escolares o cualquier evento.

Y aquí cabe la autocrítica, no siempre nuestras propuestas se adecuan a sus intereses, tiempos, ni actividades. Por ello es que nuestra propuesta consiste en revalorizar las diversas culturas presentes en la zona, a través de una celebración que se realizó y se seguirá realizando el día 12 de Octubre.

De lo anterior surgió la necesidad de la integración escuela-familia y para ello era necesario revalorizar la diversidad cultural tan valiosa que tenemos y utilizarla como herramienta, no solo para la participación sino también para el aprendizaje de todos.

Con este objetivo central se decidió -a partir de la iniciativa de los docentes productores de este trabajo y acompañados por todos los demás- reunir a las diferentes colectividades presentes en la zona, en una fecha tan significativa como es el 12 de Octubre Día de La Raza. A partir de ese momento se convocó a los papás para organizar y que ellos también puedan conectarse con gente de su lugar para que se acerquen a la escuela a mostrar su cultura, música y vestimenta. Así, en forma conjunta entre padres y docentes, se invitó a varias entidades para que ese día representen a cada una de las colectividades de la escuela. Estuvieron presentes el 12 de Octubre:

- Centro de Danzas Tradicionalistas El Juncal.
- Centro de Danzas Españolas.
- Colectividad Chilena.
- Grupo de baile Boliviano.
- Cantante boliviano "Sanponia Martinez".

En forma paralela a esto se desarrolló a través del trabajo en el aula y en el momento comunitario (entrada de los alumnos-saludo) la temática de integración de la diversas culturas. Los alumnos abordaron esto a partir de las diferentes áreas y construyeron maquetas de cada uno de los países representados, que se expusieron el día 12 de Octubre. De esta manera se logró un resultado por demás exitoso, ya que logramos la participación de todos los sectores involucrados (padres, docentes, alumnos, instituciones intermedias). Y por otro lado estamos convencidos que desde lo actitudinal y conceptual también fue una experiencia importante porque comenzamos a conocer y valorar aún más la "cultura del otro".

Es oportuno remarcar que la experiencia surgió por la escasa participación de los padres integrantes de otras culturas en la escuela. La revalorización de las culturas americanas y también de los descendientes directos de españoles fue uno de los motores del proyecto. No queríamos que hubiese dos extremos, españoles y americanos, sino que por el contrario, buscamos encontrar un lugar de encuentro cultural. Este proyecto se aplicó por primera vez en el año 2000 solamente en el turno tarde (nivel Inicial y 1° Ciclo) y a partir de este año lo realizará toda la escuela. También para este año se ampliaron los objetivos y los actores involucrados. Al participar los ciclos superiores, se pretende profundizar el trabajo de los alumnos. Específicamente, que haya un trabajo de

investigación previo, que permita exponer en ese día los logros realizados por los alumnos. Por ejemplo: maquetas, fichas técnicas, redes conceptuales, leyendas, banderas o cualquier otro aspecto del país elegido por el grado. Es decir, cada grado debe armar la exposición del país seleccionado. Aquí es importante la colaboración de las familias, ya que pueden aportar fotografías artesanías, relatos de experiencias, entre otras cosas.

Evaluación de la experiencia

Consideramos que, entre todos los aspectos, lo que marcó con mayor fuerza el aspecto positivo de la experiencia fue el lugar de encuentro de diferentes pueblos y culturas, algunas aborígenes, otros inmigrantes, constituyendo todos ellos nuestra identidad ,espacio mestizo, intercultural, de ricas potencialidades, que esperan seguir siendo reconocidas. Estamos totalmente convencidos de que es una experiencia aplicable en cualquier otra Institución que cuente con diversidad cultural. Es decir, que permita rescatarla desde los alumnos y familias, como así también revalorizarlas. Es fundamental que junto a esto exista una apropiación del proyecto por parte de los involucrados, no sólo de los coordinadores, sino que también de cada sector que tiene a su cargo la realización de tareas específicas. Podemos contar con la diversidad cultural en la escuela, pero si no hay concientización del cuerpo docente de la necesidad de integrarlas y formar un todo heterogéneo, es imposible que el proyecto se lleve adelante.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

CONOCIENDO MIS RAÍCES

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***San Antonio***
LOCALIDAD: ***San Antonio Este***
INSTITUCIÓN: ***Escuela de Educación Básica para Adultos Nº 20***
AUTOR/ES: ***alumnos, docentes, personal directivo y otros miembros de la comunidad***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

Plantea llevar a la práctica docente la consideración del conocimiento como sistema, que permita "tomar conciencia de las estructuras y las relaciones" y asimismo "partir de la concepción de conocimiento como proceso que implica que el sujeto aprende, participa de la construcción y reconstrucción del mismo."

Objetivos de la experiencia

Establecer marcos institucionales de formación permanente que mejoren la práctica docente a partir de su análisis.

- Revalorizar las culturas que nos precedieron.
- Transferir los conocimientos recibidos por personas idóneas en el tema.
- Vivenciar costumbres y técnicos.
- Reconocer vocablos de origen aborigen y sus respectivos significados.

Desarrollo de la experiencia

Para el desarrollo de la experiencia se llevarán a cabo la Organización de Talleres planteando una temática que es muy cercana a los alumnos, cual es el conocimiento de las culturas aborígenes en América que preexistían a la llegada de los españoles.

Los pueblos que nos precedieron llegan a nuestros días reflejados en nuestros alumnos, por sus características étnicas y por sus nombres. Forman parte de nuestra cultura.

Para instrumentar las acciones y la distribución del tiempo realizar un taller cada 15 (quince) días pero este cronograma puede flexibilizarse en función de la disponibilidad de los actores involucrados con rol docente y de instituciones que aporten en el mismo sentido, situación que ha presentado dificultades.

Evaluación

El desarrollo de la experiencia se valora como satisfactorio.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

TELAR MAPUCHE

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***Dpto. Bariloche***
LOCALIDAD: ***El Foyel***
INSTITUCIÓN: ***Escuela N° 181 "El Foyel"***
AUTOR/ES: ***Maria Juana Huguentobler, María Beatriz Casagrande y Francisca Olinda Hunguentobler***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Presentación de la experiencia

A partir de la implementación de la Jornada Completa se pretende recuperar la cultura de los que primariamente ocuparon este suelo a través del aprovechamiento de la lana de oveja; antiguamente fue la de guanaco y de ardillas (pilquín) con el entramado en el telar mapuche, que abrigaron a innumerables generaciones; esta rasgo cultural se ha ido perdiendo desde la "llamada" Conquista del Desierto.

El entusiasmo demostrado desde la Supervisión Escolar de Nivel Primario nos orientó a convocar a artesanos para que enseñaran a hacer lo que ellos sabían, a alumnos y alumnas a contraturno; en una Jornada Completa, donde tanto maestros como alumnos permaneciéramos en la escuela durante ocho horas, cinco de clases pedagógicas y tres de taller; cuarenta y cinco minutos de este tiempo debería utilizarse para los alumnos con dificultades de aprendizaje o fronterizos, con apoyo pedagógico, con el maestro o con otro auxiliar Transcurridos los primeros años de experiencia se continuaron los talleres con cambio involuntario de artesanos y maestros.

Desde el saludo a la Bandera a la hora de entrada hasta la de salida, cada vez que se pasa frente a los trabajos expuestos de alumnas y alumnos se hace especial mención a lo magnífico de aquellos mejor terminados, al esfuerzo realizado por alguno que presenta dificultades y sin embargo logra propuestas interesantes y muestra con orgullo su tarea. Marta Tillería trae un nuevo modelo de telar, pero no logra en un principio la adhesión de las alumnas. Se incorporan varones, alguno de ellos necesita utilizar las pinzas naturales más que otro y se los impulsa a hilar, para lo cual deben ejercitar mucho sus deditos, aplicándose con dedicación a la tarea de tejer cada día mejor. La lana se compra en vellones, se lava, se escarmena, se hila en huso o rueca, se tuerce y recién después se teje, lisa, en peinecillo o laboreada. Se matizan las actividades con días de teñido y se ornamenta la escuela para los actos. La exposición de los trabajos es parte de esa decoración.

Todo aquel que visita la escuela cree y así lo manifiesta, que son trabajos de las jóvenes más grandes y, en verdad, se trata de la tarea diaria de todas las alumnas y de algunos varones que también aprenden esta técnica ancestral. El clima del paraje es frío , de alta montaña, muy lejos de

la bonanza de los valles de El Manso y El Bolsón que lo circundan y por ello son muchas las horas que podemos estar adentro tejiendo. Se da desde hace tres años idioma inglés como posibilidad de comunicarnos con turistas que visitan la escuela en verano, de paso a los glaciares. Desde hace cinco años se implementó como experiencia el 3er. Ciclo EGB Rural, lo que motivó la Resolución del Consejo Provincial de Educación de Río Negro, en la que se renueva la experiencia de Jornada Completa, que en el resto de la provincia no se conservó.

Creemos que en gran parte la confianza que las autoridades de educación de la Provincia tienen en esta experiencia reside en el funcionamiento de la Cooperativa Escolar Foyel, la que, dirigida por los mismos alumnos, orientados por los Maestros de Grado, Especiales y Artesanos, permite a la comunidad obtener los materiales para la realización de los talleres, realizar los trabajos y promover su difusión además de mantener el entusiasmo, la aplicación y dedicación de sus autores, ya que los asociados (alumnas/alumnos) obtienen fondos personales con el porcentaje que les corresponde de las ventas.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

PROYECTO ANAY

PROVINCIA: ***Río Negro***
DEPARTAMENTO: ***9 de Julio***
LOCALIDAD: ***Paraje Yaminué***
INSTITUCIÓN: ***Escuela de Educación Básica de Adultos Nº 29, Centro Nº2***
AUTOR/ES: ***Adriana Yancaqueo***
ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: ***Mapuche***

Diagnóstico vinculado con la experiencia

Desvalorización y olvido de la lengua mapuche, propia de los antiguos habitantes del lugar.

Objetivos

- Generar interés y valorización para con nuestra lengua materna, y todo lo relacionado con la cultura mapuche.
- Que adquieran gusto e interés en hablar la lengua mapuche, identificando sus significados.
- Conocer los derechos de los indígenas a través de la ley que los avala.
- Emplear la numeración mapuche y compararla con otros sistemas de numeración.
- Valorar la lengua materna como identidad y legado cultural.

Actividades vinculadas con el desarrollo de la experiencia

- Mirar videos y leer textos bibliográficos que muestren imágenes e informen sobre las formas de vida de los distintos grupos aborígenes que habitaron y habitan América Latina, en especial Argentina.
- Reflexionar, realizar un panel y compartir con sus compañeros, sacando conclusiones.
- Confeccionar un minidiccionario donde se registren palabras más usuales y conocidas con sus respectivos significados.
- Realizar láminas, dibujos, textos informativos.
- Compartir con personas mayores de la comunidad, que sepan hablar la lengua, a fin de adquirir más y mejores experiencias.

Distribución del tiempo

A partir de enero hasta mayo 2001, sujeto a avances y retrocesos, a modificaciones y ampliaciones.

Evaluación de la experiencia

En forma continua y constante. Se propondrá una mesa redonda para el mes de marzo/abril donde se evaluará y elaborará una conclusión sobre el proyecto.

Lineamientos

para la reflexión sobre las experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe

Luis Enrique López

Programa de Formación
en Educación Intercultural
Bilingüe para los Países Andinos
(PROEIB Andes)

Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina

"La educación no es una mera cuestión de escuela y de métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro".

JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

1.El contexto

Argentina, al igual que otros países de América Latina, han hecho suyas en su nueva legislación y en algunos de sus discursos y prácticas educativos nociones relacionadas con la atención a la diversidad sociocultural. Si bien esto no es novedad para países que desde mucho antes consideraron que era menester tomar posición frente al carácter culturalmente heterogéneo de sus sociedades, como México y el Perú, por ejemplo, sí lo es para Chile o la Argentina, pues sus sociedades siempre se preciaron de encontrarse entre las más europeizadas del continente y, por ende, entre las más cultural y lingüísticamente homogéneas.

Lo cierto es que desde el advenimiento de los nuevos vientos de democracia que desde hace dos décadas soplan en el continente, la Argentina se sumó al concierto de los Estados latinoamericanos que hoy reconocen el carácter étnicamente complejo de sus sociedades. Si bien en el contexto de estas nuevas democracias latinoamericanas las poblaciones indígenas se han tornado más visibles que antes y las organizaciones que las representan se han hecho escuchar y en muchos casos respetar, no es menos cierto que el nuevo contexto internacional resulta favorable a la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Por una parte, el proyecto económico globalizador y la mundialización comunicacional que experimentamos hacen que, aunque resulte irónico, lo local emerja con mayor claridad que antes frente a lo global uniformizador, generándose así una tensión creativa entre lo global y lo local y entre uniformización y diferenciación. A ello contribuye también la atención que ahora merecen procesos de reforzamiento de lo local, como la descentralización y la municipalización, pues van quedando atrás nociones que creíamos incontestables como la de Estado-nación y también

la de república unitaria. En esa situación, a la educación le ha tocado también transformarse y comienzan a emerger nuevas nociones, estrategias y alternativas tendientes a devolver el poder de las decisiones respecto del quehacer educativo a los maestros y maestras, padres y madres de familia y a las comunidades locales. Entre éstas cabe mencionar los currículos mínimos de alcance nacional, la atención que recibe ahora la diversificación curricular, el énfasis general puesto en los proyectos educativos institucionales o de centro, y la recurrencia casi generalizada a la educación intercultural bilingüe a través del continente (cf. López 2002 y Küper 2000 y 2002). Claro está para que este proceso de reafirmación de la responsabilidad local en el manejo educativo avance se requiere todavía de mucho mayor trabajo y esfuerzo que el que se ha podido desplegar hasta ahora.

Por otra parte, el contexto internacional, en tiempos de postmodernidad y de la caída de esencialismos ideológicos que marcaron la modernidad, se ha vuelto más permeable a la diversidad justamente en momentos en los cuales las sociedades industrializadas del hemisferio norte se ven ante reales avalanchas de trabajadores migrantes del sur, que modifican sus escenarios étnicos, socioculturales y lingüísticos. Con ello, la educación de los países del norte busca también modificarse para responder a esta nueva situación y aparece la noción de temas transversales, como en el caso de la reforma española, que luego adoptan todos los sistemas educativos latinoamericanos. Una de esas transversales tiene que ver precisamente con la atención a la diversidad sociocultural y con la lucha frente al racismo y a la discriminación. Tal es la preocupación que el tema merece que tanto el Informe Mundial de Educación para el Siglo XXI de la UNESCO -el Informe Delors- como su equivalente para el ámbito de la cultura -el Informe Pérez de Cuellar- consideran que uno de los cuatro pilares de la nueva educación debe ser el de aprender a vivir juntos en un mundo marcado por una diversidad, considerada ahora como creativa (cf. Informe Pérez de Cuellar) y ya no más como problema o rezago del pasado que había que superar o erradicar.

En este nuevo y más complejo escenario, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos apelan a la noción de interculturalidad (cf. Moya 1998) para responder a la situación resultante del irresuelto contacto y conflicto indígenas-no-índigenas heredado de la colonia. Pese a que la complejidad sociocultural de la región es mucho mayor en tanto en este espacio convive población indígena originaria, descendientes afroamericanos, nietos e hijos de migrantes europeos, asiáticos y árabes, junto con criollos latinoamericanos, la noción no parece extenderse todavía a todas estas gamas que tiene nuestra diversidad y se la relaciona únicamente con lo originario americano. Para un país como la Argentina, que alberga tanto a pobladores originarios de estas tierras como a aquellos que llegaron a ellas producto de diversos tipos de migración, la noción de interculturalidad en la educación puede contribuir a construir una mirada hacia adentro que permita el redescubrimiento del verdadero ser nacional y que potencie a todos sus miembros, y no sólo a una parte de ellos, para el relacionamiento con otras sociedades y otras manifestaciones socioculturales, sobre bases distintas de equidad e igualdad.

2.La noción[1]

Como he señalado en otra parte (cf. López 1996 y 2001) y como también lo he sugerido aquí, en primer término, es necesario considerar que la noción de la interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico. En ese sentido, frente al concepto de multiculturalidad, como *categoría descriptiva*, emerge el de interculturalidad, como *noción propositiva*. Es decir, la multiculturalidad no es otra cosa que un hecho o una situación dada que caracteriza una realidad determinada, mientras que la interculturalidad se constituye en un proyecto o utopía que es necesario construir.

En segundo lugar, es menester recordar que la cuestión de la interculturalidad en nuestra región ha estado estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural bilingüe emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas. Estas nociones surgieron en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena específica en la zona arhuaca del Río Negro, en Venezuela (cf. Mosonyi y Rengifo 1974), y fueron inicialmente discutidas y elaboradas, primero en un Congreso de Americanistas, llevado a cabo en Lima en 1972 (Ibíd) y diez años después en el contexto de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO, en su relación con los contextos indígenas latinoamericanos (cf. Rodríguez, Masferrer y Vargas 1986).

Como se ha señalado, la noción de interculturalidad surgió en ámbitos indígenas en los cuales se implementaban proyectos educativos que a la vez pretendían ser bilingües. Es decir, el concepto de interculturalidad nació junto con el de bilingüismo, en el marco de lo que se definió como educación intercultural bilingüe (EIB). Desde una perspectiva, la EIB busca construir una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal (cf. Mosonyi y Rengifo op. cit. y López, Pozzi-Escott y Zúñiga 1990). Para lograrlo, se propone un tipo de educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

El reconocimiento de este tipo de educación como intercultural está referido explícitamente a la dimensión e implicancias culturales del proceso educativo. Se basa en el reconocimiento del carácter significativo y social y culturalmente situado del aprendizaje; así como en la necesidad de responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. Esta dimensión intercultural de la educación está también referida a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, en la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de la población indígena y de la búsqueda de mejores condiciones de vida para ella (cf. Mosonyi y Rengifo, op. cit.; López, Pozzi-Escott y Zúñiga op. cit., Diestchy-Scheiterle 1989).

[1] Algunos pasajes de esta sección han sido tomados de López 2001b.

Pero no se crea que la educación intercultural se limita al plano de los contenidos curriculares y a establecer vínculos entre lo culturalmente familiar y lo desconocido. Hacer una educación intercultural también implica la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula y la modificación sustancial del clima áulico, en pos de una relación menos asimétrica y, por ende, más horizontal y democrática que reconozca el protagonismo de los aprendices y de la comunidad a la que pertenecen así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores. En este sentido, la interculturalidad en el aula implica también nuevos modos de relacionamiento entre educandos y docentes, entre los mismos educandos y entre hombres y mujeres, así como el reconocimiento de otras formas de aprender y de construir conocimientos.

Desde este plano, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y de búsqueda de complementariedad entre culturas de raigambre diferente. Con la adopción del paradigma de la interculturalidad, la EIB se viene convirtiendo en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera educación en dos lenguas diferentes (cf. Trapnell 1984). Al hacerse intercultural, esa educación, que nació sólo como bilingüe de vernácula y castellano, está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua y la cultura propias da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar. Ello se debe, fundamentalmente, a las transformaciones comunicativas que tienen lugar en el aula cuando las interacciones docente-estudiante y alumno-alumno son mediadas por una lengua conocida y compartida por todos y se dan en el marco de experiencias y conocimientos con los cuales los propios estudiantes están familiarizados y se identifican. Como es de esperar, tales cambios comunicativos traen consigo modificaciones sociopedagógicas mayores que comienzan por transformar el clima del aula y que redundan en una activa participación de niños y niñas que antes se veían como pasivos y hasta taciturnos, así como en nuevas relaciones sociales en el salón de clases.

Dadas las perspectivas compartidas por las propuestas pedagógico-culturales y lingüístico-comunicativas de la EIB y por esa nueva pedagogía latinoamericana en ciernes que emerge de las reformas educativas en curso y que reconoce el carácter social de los aprendizajes, como se ha señalado, ahora en varios países se apela también a la noción de interculturalidad. Las reformas educativas recurren a la interculturalidad buscando responder a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos, en primer término, respecto de sus propias identidades, y, en segundo lugar, con relación a las de los demás. A través de ello se intenta también modificar el imaginario nacional y continental, a partir del reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. De esta forma se busca superar la visión de la diversidad como problema para propiciar más bien la construcción de un nuevo entendimiento que la valore y considere como un recurso capaz de propiciar un desarrollo diferente.

Por su potencial democrático, la noción de interculturalidad se postula ahora como un principio básico y un rasgo fundamental de la educación para todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en un tema transversal de las propuestas curriculares contemporáneas de la región, como ocurre, por ejemplo, en la nueva legislación educativa de Colombia y Ecuador y en las nuevas propuestas educativas de Chile, Perú y Guatemala, expresadas en los nuevos planes de estudio vigentes en estos dos primeros países y en las propuestas de reforma educativa del último país nombrado. También es considerada como eje de todo un sistema educativo, como es el caso de la nueva educación boliviana producto de la reforma educativa en curso y de la nueva

ley, dada en 1994 y con la cual se inició el proceso de cambio en la educación boliviana (cf. López, en prensa). Cabe también destacar que esta propuesta de interculturalidad surge también de la mano con la de participación social o comunitaria en la gestión educativa, como en los casos boliviano y guatemalteco.

Gradualmente, sin embargo, la noción de interculturalidad comienza a transcender la trama de la relación, pasada y presente, entre indígenas y no-indígenas para aplicarse también a situaciones más amplias relacionadas con la presencia ya sea de la población afroamericana o de las minorías étnico-culturales resultantes de otras migraciones extranjeras a la región. A este respecto cabe mencionar, a manera de ejemplo, la pertinencia que una noción tal tiene en contextos como el brasileño y el peruano marcados por una importante presencia japonesa, o como el propio brasileño, el colombiano y el cubano, y caribeño en general, de fuerte raigambre afroamericana, o el sudbrasileño o paraguayo resultante de las varias migraciones alemanas, rusas y ucranianas, entre otras. Son también dignas de mención situaciones recientes como las derivadas de la migración de países del este europeo posteriores a la caída del Muro de Berlín, que ahora marcan, por ejemplo, la cotidianidad de ciudades como Buenos Aires que recibe migración rumana. En este sentido, la propuesta de educación intercultural podría contribuir de manera más general a la construcción de sociedades más democráticas y respetuosas tanto de las diferencias como de las minorías portadoras de elementos y prácticas culturales diferentes de aquellos propios de la cultura hegemónica latinoamericana de raigambre luso o hispánica.

Además de ello, la puesta en vigencia de la propuesta de educación intercultural contribuiría a la construcción de una pedagogía latinoamericana desde, en y para la diversidad. Esto resulta aún más factible dado que los postulados de la EIB en general se condicen bien con las nuevas corrientes pedagógicas en boga en la región, cuando se recuerda que a la base del constructivismo social que impregna todas las actuales reformas educativas está precisamente el reconocimiento del carácter social del aprendizaje (cf. Vigotsky 1978) y, por ende de la importancia que en el proceso cobran la comunicación docente-estudiantes y alumno-alumno, la aceptación de que el aprendiz trae consigo conocimientos y experiencias -social y culturalmente determinados- que el sistema educativo tiene necesariamente que aprovechar y tomar como puntos de partida, así como la necesidad de plantear permanentemente y de manera clara y explícita la relación existente entre conocimientos previos y nuevos.

Esta misma noción de interculturalidad bien puede además constituirse en una herramienta útil para acercar esta América luso-hispánica a esa otra América caribeña con influencias culturales diversas, tanto europeas como asiáticas y africanas, que se expresan a través, no sólo de idiomas europeos sino también y fundamentalmente, en algunos casos como Aruba, Curazao y Haití, por medio de lenguas criollas que, de por sí, dan muestras de la interculturalidad que ha caracterizado a esas sociedades.

La propuesta latinoamericana de educación intercultural guarda alguna similitud con lo que, bajo el mismo término, se postula en algunos países europeos, como Alemania, España, Gran Bretaña, Holanda y Suecia, entre otros, para abordar la situación derivada de la migración del Tercer Mundo hacia Europa y en respuesta a la xenofobia y al racismo que reaparecen en ese continente, producto de la migración de trabajadores de distintos países del Tercer Mundo y de las relaciones a menudo conflictivas que se generan entre éstos y los nativos europeos (cf. Abad y

otros 1993)[2]. De hecho, y sin que necesariamente hubiese habido intercambio o relación alguna, la adopción del término así como las propuestas europeas de interculturalidad son prácticamente coetáneas con las sudamericanas. La "Convención Europea sobre el Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante" de 1977 sienta las bases de la educación intercultural. Ese mismo año el tema se discutió en la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación y se dio una directiva explícita con fecha 25 de julio en la cual "*se recomienda a todos los países miembros introducir la opción intercultural en la educación de los inmigrantes y promover la enseñanza de la lengua materna y de la cultura de origen de estos niños, dejando sin embargo a cada país la libertad de organizar estas recomendaciones según su propio criterio*" (Juliano 1993:68). Otro antecedente es el Proyecto Nº 7 del Consejo de Europa, de 1980-1986, que explícitamente se refiere a la educación intercultural.

Como es obvio, el contexto sociopolítico en el cual la propuesta europea surge es diferente al latinoamericano y mediante la interculturalidad se busca allí, de cierto modo y en algunos casos, asimilar a la población migrante -en su gran mayoría minoritaria- al cauce de la cultura hegemónica desde una perspectiva de integración social (cf. Abad y otros 1993 y Juliano 1993), aunque planteándose también el enriquecimiento de la visión hegemónica con elementos de las culturas de los migrantes, salvo en aquellos casos, como los religiosos, por ejemplo, que sustentan modos de pensar y también prácticas de vida particulares y radicalmente distintos y a menudo opuestos, como es el caso de las poblaciones de creencias musulmanas. Ello ocurre, por ejemplo, con migrantes de algunas excolonias hacia metrópolis europeas, como en Francia, Holanda e Inglaterra. Paralelamente, en otros casos, esta educación fue pensada sólo para facilitar a los migrantes la comprensión del funcionamiento de la nueva sociedad y cultura anfitrionas, pues se esperaba que la estadía de los trabajadores migrantes fuese transitoria, como se refleja de la propia denominación de "trabajador visitante" (Gastarbeiter) que se les dio, por ejemplo, en Alemania.

La situación latinoamericana es realmente otra en tanto se trata en muchos sentidos de propiciar una re-lectura de la realidad "nacional", para superar el colonialismo aún vigente, de manera de saldar una deuda histórica con su población indígena originaria que, en muchos casos, ha estado en contacto y conflicto permanente con las minorías blanco-mestizas, prácticamente desde el mismo momento del inicio de la colonización europea. No obstante, desde varios ángulos como los relacionados con la superación de la discriminación y del racismo, las propuestas europeas nos colocan ante interesantes coincidencias y paralelos que la educación latinoamericana podría aprovechar, particularmente cuando la educación intercultural europea ha avanzado, tal vez más que su par latinoamericana, sino en el plano discursivo y de la elaboración teórica, sí en el de la identificación de estrategias metodológicas que afectan también el funcionamiento de las aulas, y por ende la transformación de la práctica cotidiana en ellas y en las escuelas (cf. Colectivo AMANI 1995; Muñoz Sedano 1998).

Frente a la coincidencia parcial con las propuestas europeas de educación intercultural y al bagaje metodológico desarrollado por ellas, en los Estados Unidos la situación es en algo diferente.

[2] Consúltese al respecto, por ejemplo, diversos números de la revista European Journal of Intercultural Studies. An International Forum Intercultural Education, desde el año 2000 denominado International Journal of Intercultural Education, publicación de la International Association for Intercultural Education. Para mayor información al respecto, diríjirse a Pieter Batelaan: pieterbatelaan@compuserve.com y/o a Carfax Publishing CO: www.carfax.co.uk/eji/ad.htm

Estas diferencias residen, primero, en cuanto a que allí, por lo general, se apela más bien, como veremos más adelante, a las nociones de multiculturalidad y de educación multicultural, pero no sólo en un sentido descriptivo sino también como categorías propositivas.

En América Latina, la noción de multiculturalidad, en tanto noción descriptiva, traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría nuestras sociedades han sido desde siempre heterogéneas tanto en lo lingüístico como en lo cultural y, por ende, multiculturales; situación frente a la cual se plantea desde hace algún tiempo la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad se constituye entonces en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, y la búsqueda de complementariedad entre los pueblos culturalmente diferentes pero no a la desaparición de tales diferencias.[3] "*Multicultural: habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas. Intercultural: pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre las culturas*" (Juliano 1993:66).

La apuesta por la supervivencia de las diferencias inherente a la misma propuesta de educación intercultural y de EIB hace que también persista la noción de conflicto como rasgo constitutivo del ser intercultural. En rigor no puede ser de otra forma en un contexto como el latinoamericano, en general, o el indolatinoamericano, en particular, en el cual subsiste, en lo sociopolítico, un régimen de opresión y de virtual colonización de los pueblos indígenas sojuzgados por el poder hegemónico mestizo-críollo; en lo cultural, una relación asimétrica en desmedro de las creencias, valores, conocimientos, saberes y prácticas culturales amerindias; y, en lo lingüístico, un régimen diglósico que minimiza cada vez más el papel que cumplen y deberían cumplir los idiomas indígenas ancestrales en el proyecto de vida de los pueblos indígenas. Y es que lo que está a la raíz de una situación tal son las profundas diferencias existentes entre esa cultura latinoamericana de corte occidental y aquellas otras culturas amerindias, basadas en una cosmovisión y en una matriz radicalmente distintas que, pese a los avatares de la historia colonizadora de nuestra región, persiste y, a menudo, resiste con una fuerza singular y para muchos inentendible. En una situación tal, el proyecto educativo tiene que necesariamente preparar a todos los educandos, en primer término, para aprender a convivir con las diferencias y con puntos de vista, a menudo, divergentes y, en segundo lugar, para vivir con y en el conflicto, entender sus causas y efectos y, sobre todo, para aprender a manejarlo y a buscar consensos, por mínimos que sean, para aprender a vivir juntos, tal como lo plantean tanto el Informe Mundial de Educación de 1996 como el Informe Mundial de Cultura de 1997.

En los Estados Unidos, en cambio, las nociones de multiculturalidad y de educación multicultural han sido asumidas para garantizar los derechos civiles de los "diferentes", en la actual situación de clara separación entre poblaciones y sociedades de distinta raigambre y hacen alusión a las poblaciones migrantes -a las anteriores como la africana, aunque con mayor énfasis a las más recientes llegadas desde las más distintas y variadas partes del mundo- y no así a sus poblaciones amerindias originarias. Desde esta perspectiva, los migrantes deberían estar en condiciones

3 En relación con esto, coincidimos con lo que interpreta Juliano (1993:66) cuando señala que: "el objetivo puede definirse como educación *multicultural*, como se hace en los países de habla inglesa, pero el concepto no es lo suficientemente dinámico. A través de él tendemos a imaginarnos una sociedad construida con un mosaico, por el aporte de culturas diversas, cada una de ellas estáticas. Si queremos subrayar la interrelación dinámica entre las mismas y los reacomodos y ajustes constantes que esto implica, el concepto de educación intercultural resulta más adecuado".

de actuar eficientemente en la sociedad envolvente y paralelamente desarrollar su existencia en sus comunidades, ghettos o barrios de refugio según patrones apropiados de comportamiento. La educación multicultural estadounidense aparece dirigida a garantizar, de un lado, la reproducción de la multiculturalidad y, de otro lado, a facilitar un cruce de fronteras ágil y fluido, en beneficio de la sociedad envolvente. No se busca necesariamente diálogo, intercambio y complementariedad, en tanto está claro que el "American way of life" y el sueño americano del éxito individual se presentan en la práctica como inmodificables y como ideales para todos los ciudadanos del país, aun cuando éstos fueran extranjeros o de origen foráneo. Tal complementariedad y diálogo, sin embargo, pueden bien ocurrir como resultado de la práctica social de los migrantes y en algunos casos de sus vecinos y amigos blancos y anglohablantes pero, aun cuando esto en más de una ocasión se da, no deja de ser una característica externa y, de cierto modo, anecdótica que en sí da cuenta de la fortaleza del modelo homogeneizador basado en un régimen económico y en una racionalidad individualista para los cuales no hay diferencia que valga.

Es precisamente en función de los procesos socioculturales que ocurren en la realidad actual de ese poliforme país, producto de la interrelación entre colectivos y portadores de culturas y lenguas diferentes, que, desde algunas corrientes de la pedagogía crítica estadounidense así como desde el discurso de la postmodernidad, se ha comenzando a plantear en las dos últimas décadas del siglo XX una reinterpretación profunda de la educación multicultural y del así llamado multiculturalismo que se asemejan a lo que en América Latina denominamos como educación intercultural e interculturalidad, respectivamente. Dicha reinterpretación busca la transformación de la educación estadounidense en su conjunto, en tanto se reconoce, por una parte, que la mayoría de los educandos de las ciudades de ese país está en contacto con población migrante y con culturas y lenguas diferentes y que este propio hecho está transformando la sociedad y cultura norteamericanas. Sin embargo, la propuesta de multiculturalismo estadounidense incluye también a otros colectivos y movimientos sociales vigentes en la sociedad norteamericana actual, como, por ejemplo, a los grupos feministas y también a los homosexuales.

Por otra parte, el multiculturalismo reconoce que el conocimiento occidental dominante puede ser cuestionado, e incluso desafiado, por ese otro tipo de conocimiento propio de los grupos sociales marginales o marginalizados, ubicados en la periferia de la cultura dominante (cf. Giroux 1992:32). En ese contexto esa nueva pedagogía del multiculturalismo "*abre la posibilidad de incorporar al currículo [oficial dominante] las prácticas sociales y culturales que ya no requieren ser mapeados o analizados solamente sobre la base de los modelos dominantes de la Cultura Occidental*" (Ibíd)[4] y, en ese sentido, encontramos también semejanzas con propuestas curriculares esbozadas desde la noción latinoamericana de educación intercultural. Lo propio ocurre cuando se señala que: "*… los alumnos tienen que apropiarse, de igual forma y de manera crítica, cuando sea necesario, de los códigos y conocimientos propios de tradiciones culturales e históricas más amplias y menos familiares*" (Ibíd: 34).

Cabe también destacar que la propuesta estadounidense de multiculturalismo -como la de la interculturalidad en el caso europeo- busca superar la xenofobia y el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias sociales, culturales y lingüísticas. Busca también desde la educación cuestionar el sentido y significado de la construcción del conocimiento, transformar las prácticas

[4] Las traducciones del inglés al castellano son del autor.

de las aulas y escuelas estadounidenses así como el imaginario social de la nación, aunque sin necesariamente cuestionar sus bases históricas, en tanto y a diferencia del caso indolatinoamericano, trata de responder a las necesidades de las poblaciones venidas de fuera y no necesariamente a aquellas de la población originaria norteamericana a la que se despojó de todo derecho y control sobre su vida y su literal continuidad cultural.

Tal vez, por el énfasis puesto en la dimensión social y en el análisis sincrónico, la propuesta de multiculturalismo aparentemente pierde de vista el contenido étnico histórico y la perspectiva anticolonial, inherentes a la propuesta latinoamericana de interculturalidad. Cabe recordar que cuando desde América Latina se plantea la cuestión de la interculturalidad, como propuesta de abordaje de la multiculturalidad que nos caracteriza, se hace también desde una perspectiva política y desde una visión crítica de nuestra historia y de la secular relación entre indígenas y no-indígenas. En rigor, el carácter propositivo de la noción de por sí cuestiona el carácter y la composición de nuestros países y Estados. Como es de entender, en esto también diferimos del planteamiento norteamericano de multiculturalismo.

3. Dónde estamos

Desde que la noción fuera acuñada, mucho agua ha pasado bajo el puente. Luego de las modificaciones legislativas de los años 80 y 90 que marcaron a la región, 11 Estados latinoamericanos reconocen su carácter multicultural e incorporan la noción de interculturalidad en sus propuestas educativas (cf. Moya 1998). En ese mismo contexto, en 17 países se desarrollan programas y proyectos educativos dirigidos a poblaciones indígenas, bajo el predicamento de una educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe (cf. López y Küper 2000 y 2002).

Si bien los avances son notables en materia legislativa y en la adopción de propuestas que hasta no hace mucho eran sólo vistas como experimentales, por no decir marginales al sistema educativo, queda aún mucho camino que recorrer pues son innumerables las dificultades con las que aún se tropieza, por un lado, para hacer realidad el ideal de una educación intercultural para todos, y, por otro, para lograr que la educación que reciben los educandos indígenas de la región logre los mayores niveles de calidad deseables (López y Küper 2002). Entre los factores que limitan el avance tanto de una *educación intercultural para todos* (EI) como el de una EIB de calidad, se encuentran fundamentalmente la falta de más y mejores investigaciones interdisciplinarias, una formación docente que no responde de manera suficiente a los nuevos desafíos que las reformas educativas en general, y la EI y la EIB en particular plantean, y la desconfianza que aún reina entre maestros y maestras, y educadores en general, respecto de las capacidades y potencialidades que tienen los padres y madres de familia así como las comunidades de base para intervenir en la educación de sus hijos e hijas. Pese a que ya se ha hecho costumbre argüir que la educación es una tarea de todos, es poco todavía el espacio que los educadores dejan para que otros profesionales y para que las propias comunidades digan su palabra e intervengan en materia de educación. También es verdad que en materia de EI los avances se han dado en el plano discursivo, en el deber ser y en los planteamientos ético-valóricos pero poco o nada les hemos dicho a los maestros y maestras de aula respecto a cómo modificar su práctica pedagógica para que ésta se torne intercultural y propicie la superación de los rezagos de la intolerancia hacia lo diferente.

Pero, pese a las limitaciones señaladas en el párrafo anterior, es menester reconocer que en las últimas dos décadas se ha avanzado como tal vez nunca antes en lo que concierne a la educación de la población indígena. Se cuenta hoy con propuestas de educación bilingüe de vernácula y castellano probadas que dan cuenta de las ventajas de la utilización de la lengua materna de los educandos en su desarrollo educativo y en la construcción de su autoestima (cf. López 1998, Dutcher 1994). Existe una amplia gama de materiales educativos escritos en lenguas indígenas que enriquecen el acervo escrito de estos idiomas y la percepción sociocultural de la población indígena respecto de las potencialidades de sus lenguas y culturas. Cada día se abren más y más programas de formación de docentes y de formación de recursos humanos en general para atender las necesidades que la expansión de la EIB en este momento nos plantea. Surgen soluciones creativas respecto a una mejor atención educativa de los educandos indígenas, como la propuesta argentina de la pareja pedagógica. La participación comunitaria en la conducción de la educación en áreas indígenas es cada vez mayor y en contextos como el boliviano, por ejemplo, adquiere connotaciones insospechadas y contribuye de manera significativa al empoderamiento de la población indígena (cf. López, en prensa). En el contexto apretadamente resumido en este párrafo, ha cedido la resistencia de diversos organismos bilaterales y multilaterales que hasta hace no mucho miraban con desconfianza la implementación de programas educativos bilingües para poblaciones indígenas. Hoy instituciones como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, por ejemplo, auspician y financian proyectos y programas de EIB en diversos países (entre ellos, Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay, Perú) e incluso se constituyen en aliados de las poblaciones indígenas para convencer a los gobiernos de la región respecto de la conveniencia de la adopción de la EIB como estrategia adecuada para responder a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas indígenas, en tanto todavía, y por lo general, persiste cierta resistencia a la innovación educativa en áreas indígenas entre muchos funcionarios intermedios de la región que no logran leer ni el avance del movimiento indígena ni los cambios que experimenta nuestra sociedad.

4. Lecciones para y desde la Argentina

Del breve recuento de las páginas anteriores, es claro que la Argentina, en tanto país que recientemente se ha adherido a este movimiento continental en torno a la educación intercultural bilingüe y, en general, a la educación intercultural para todos, puede ahorrar tiempo y esfuerzos en la medida en que sepa aquilatar adecuadamente los logros y las dificultades que otros procesos nacionales han experimentado. Pero, el hecho que la EIB argentina se haya desarrollado en un marco de limitado contacto con lo que acontecía en otros países y en tanto le ha tocado responder a situaciones particulares y específicas, ella está ya en condiciones de compartir con el resto de los países latinoamericanos lecciones que todos los demás deberían aprender para atender las distintas situaciones sociolingüísticas y socioculturales que se presentan en cada uno de los países latinoamericanos.

Y es que, en rigor, la EIB y la EI no pueden cometer errores similares de la educación que se busca superar y en tal sentido deben abandonar la tentación de una mirada simplificadora y homogeneizante de la realidad a la cual la nueva educación debe servir. La lacra de la educación del pasado es precisamente ésa: haber intentado medir a todos con la misma vara. En tanto mode-

los que persiguen la resignificación y una relectura de la diversidad, mal harían la EI y la EIB con plantear una sola estrategia de atención sea para los educandos indígenas o para el resto de la sociedad. Esto que parece una verdad de perogrullo constituye uno de los más recientes descubrimientos de una EIB que permanecía anclada en una sola situación sociolingüística -la de la población monolingüe de habla vernácula- y que, por ello, era incapaz de responder a las nuevas y más desafiantes situaciones que el propio desarrollo indígena le planteaban a la educación. Sospecho que el anclaje en un solo tipo de lectura de la realidad no es otra cosa que una muestra de cómo los sistemas educativos, a menudo, intentan simplificar la realidad sociocultural en la que operan so pretexto de una atención eficiente e igualitaria.

Es en este contexto de reconocimiento, de relectura y de reasignación de sentidos a la diversidad sociocultural que nos caracteriza que consideramos que a la Argentina se le plantean interesantes desafíos que le permitirán contribuir de manera significativa al avance de la educación latinoamericana, en este campo específico. La historia de la construcción sociocultural argentina y de su constitución como país permite avizorar el surgimiento de propuestas educativas que, alineadas en principios como los esbozados líneas arriba, contribuyan no sólo a la visualización de la diversidad sino también a su resignificación en un mundo que redescubrimos cada vez más como multicultural y diverso.

Desde que el Plan Social Educativo, en la segunda parte de la década de los noventa, otorgara particular atención a la educación de la población indígena, aun cuando fuere desde una perspectiva compensatoria y en cierto modo asistencialista, se han hecho visibles diversas innovaciones educativas que se habían gestado desde mucho antes o que surgieron a raíz de esta nueva preocupación estatal.[5] Prueba de ello es el libro del cual forma parte este artículo y que estoy seguro sorprenderá a más de un especialista y a muchos maestros y maestras del continente que no tenían idea alguna que un movimiento pedagógico tal se estaba generando en un país, visto como totalmente castellanizado, como la Argentina.

Son varias las innovaciones con las que la Argentina puede y debe contribuir al avance de la EI y de la EIB en la región, pero en esta oportunidad, y por razones de espacio, me limitaré a identificar las siguientes cuatro:

a. El descubrimiento de soluciones pragmáticas a las barreras de comunicación en el aula indígena y de las necesidades pedagógicas producto de la preocupación por una atención adecuada a los niños y niñas indígenas que no hablan el castellano o que lo conocen sólo de manera incipiente.

   Tal es el caso de la ya mencionada incorporación a la práctica de la educación indígena de la acertada fórmula de la pareja pedagógica y de maestros *idóneos* o de MEMAs en las escuelas que atienden a educandos indígenas. Si bien queda aún mucho trabajo por hacer para aprovechar de mejor manera el envidiable recurso de tener dos educadores en el aula, de manera que la labor del maestro comunitario indígena no se quede sólo en el plano de traductor que ayuda a los niños y niñas a comprender lo que ese otro maestro profesional y citadino les dice, la fórmula en sí misma se constituye en una he-

[5] Cabe reconocer al respecto la convicción y el esfuerzo puesto por el equipo que entonces dirigía Susana Ferraris en lograr un avance argentino en este campo.

rramienta capaz de transformar aún más la práctica pedagógica de las escuelas en las que se viene implantando.

Avanzando hacia una interacción interpares, basada en el reconocimiento de cada miembro de esta bien llamada pareja pedagógica posee saberes diferenciados y útiles para responder de mejor forma a las particularidades socioculturales de los educandos, se puede fortalecer el papel que cada miembro de la pareja cumple, asegurando la complementariedad entre ellos y el trabajo en equipo, tanto en las etapas previas de diseño como en su desempeño en el aula. El trabajo conjunto de dos educadores distintos en un mismo salón de clases contribuirá a hacer patente ante los padres de familia y ante los propios educandos que sí es posible y deseable implementar una educación intercultural. He tenido la suerte de observar buenos ejemplos de interacción entre maestros indígenas comunitarios y maestros criollos profesionalizados en escuelas wichí de El Potrillo, Formosa, que el sistema educativo debería sistematizar y documentar para estimular el desarrollo de procesos similares en otras localidades del país.

El trabajo cooperativo entre los dos educadores que integran la pareja pedagógica ofrece importantes señales a la comunidad indígena respecto de la importancia de sus saberes, conocimiento y valores, contribuyendo de esta manera a la revaloración de la cultura indígena y a su consecuente empoderamiento. Por lo demás, la interacción que cotidianamente se genera entre estos dos educadores es en sí mismo un ejercicio permanente de interculturalidad, en tanto para efectivamente comunicarse y construir un plan de acción compartido cada miembro de la pareja debe superar preconcepciones y prejuicios respecto del otro, descubrir y valorar otras formas de leer la realidad y de entender el mundo y hacer esfuerzos por entenderse, concertar puntos de vista que en el inicio bien pueden ser opuestos y en el mismo proceso identificar y resolver los conflictos que pudieran surgir.

b. La búsqueda de caminos hacia la interculturalidad desde el juego y la recreación.

Las experiencias desarrolladas en el sur de la Argentina entre comunidades mapuches en las que, desde un ámbito poco usual y no esperado, como es de la educación física, se comenzó a construir interculturalidad en la educación nos dan luces respecto a la necesidad de transcender la preocupación exclusiva por la dimensión cognoscitiva e instruccional de la educación. En el caso específico concreto al cual me refiero, desde la educación física se propició la recuperación de juegos tradicionales mapuches y a través de ellos los alumnos y alumnas ingresaron en un proceso de recuperación cultural que los llevó incluso al aprendizaje de algunos vocablos en mapudungun utilizados ya sea en el juego o en la nominación y descripción de los instrumentos en él utilizados. Este ejemplo, producto de la iniciativa de docentes sensibles a la realidad en la cual trabajan, nos da muestras de los distintos senderos que es necesario transitar en el proceso de reconocimiento y valoración del otro.

c. La apuesta por la interculturalidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración pedagógica de las variantes sociodialectales del castellano regional o local.

La labor desplegada por un grupo de maestros y maestras de Tilcara, en Jujuy, diri-

gida a revalorar a los estudiantes con los que trabajan, por la vía del reconocimiento y aceptación del hecho, por lo demás natural, de ser hablantes de una variedad distinta del castellano nos abre también nuevas pistas en la búsqueda de formas apropiadas para responder a la multiculturalidad y al plurilingüismo que caracteriza a nuestras sociedades, de manera de ir construyendo colectivos interculturales respetuosos del otro y de sus manifestaciones socioculturales. En ese mismo sentido, resulta indispensable reconocer la apertura que al respecto tuvieron las autoridades educativas argentinas, cuando desde el Plan Social Educativo alentaron estas iniciativas, llegándose inclusive a publicar y distribuir materiales educativos en la variedad local del castellano.

Esto que parece algo común, y tal vez intranscendente, constituye, de un lado, una muestra de apertura de la educación nacional a las necesidades y características locales, y, de otro lado, una potencialidad a menudo descuidada por los educadores. Escuchar con atención al otro implica también reconocer las particularidades de su habla y el bagaje cultural que ella refleja. Eso hicieron estos maestros y maestras argentinos en un contexto en el cual las lenguas ancestrales habían cedido ya paso al castellano. Esto no fue óbice alguno, sin embargo, para que ellos se propusiesen avanzar camino hacia la interculturalidad y a la revaloración de lo propio y de todo aquello que caracterizaba a las comunidades con las que trabajaban. ¿Cuánto más seguros de sí mismos se sentirían los sectores populares latinoamericanos si el sistema educativo hiciese esfuerzos parecidos y reconociese su castellano como válido, aun cuando éste se distancie de la norma tenida como estándar? ¿Cuánto más fácil sería para estos mismos sectores apropiarse del castellano *ilustrado* de los sectores hegemónicos de la sociedad, si en la escuela comenzáramos a trabajar con las variedades locales del castellano que los niños y niñas usan cotidianamente en el hogar y en el barrio? ¿Cuántos menos problemas tendría con la lectura y producción de textos escritos si desde temprano descubriesen las semejanzas y diferencias existentes entre oralidad y escritura?

También en este caso, vemos cómo un grupo de maestros y maestras supo aquilatar lo local y aprovecharlo para construir autoestima en sus educandos y, al hacerlo, hicieron suyas lecciones aprendidas desde la EIB pero, claro está, adecuándolas a la realidad específica en la cual les tocaba trabajar. El camino iniciado con la recuperación y valoración del habla local los llevó rápidamente a recuperar la historia local y la trayectoria de las comunidades con las que trabajaban y, al hacerlo, la búsqueda de la interculturalidad tomó nuevos y más desafiantes rumbos.

d. La convicción de que para avanzar en el camino de la EI y de la EIB es necesario el trabajo en red y la sistematización de las iniciativas docentes.

He podido observar que una de las características particulares de la experiencia argentina en materia de educación indígena, tal vez producto del aislamiento y la marginalidad en los que ha debido desarrollarse, ha sido la de la apuesta por una forma diferente de trabajar que -tal vez imbuida del espíritu colectivista indígena- ha propiciado el trabajo cooperativo, el intercambio de experiencias y, aun superando distancias y falta de recursos, el trabajo en red. Me parece importante destacar esta característica, a mi entender esencial, en tanto sólo a través del compartir y del aprender

cooperativamente y con los otros podremos avanzar en el camino de una educación intercultural.

Lo avanzado en este campo en la Argentina se debe en gran medida a la voluntad de compartir y de intercambiar periódicamente experiencias, logros y dificultades. Ha contribuido a constituir esta suerte de *minka*, la coincidencia que al respecto se ha logrado entre quienes trabajan en las experiencias mismas, entre ellos y los responsables de esta temática en los ministerios de educación provinciales y, a su vez, entre todos ellos y el pequeño equipo que existe en Buenos Aires. El libro del cual este trabajo forma parte es en sí mismo una muestra palpable de esa voluntad de compartir. Sin esa voluntad no es posible construir interculturalidad en general ni tampoco una educación intercultural.

Muchas otras experiencias tanto de trabajo en aula como de gestión educativa podrían haberse recuperado en esta sección para ilustrar los avances argentinos en materia de interculturalidad así como para identificar aspectos que es necesario reajustar. Queda aún en este sentido mucho más trabajo que realizar, aun cuando desde ya los trabajos de los colegas del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que se incluyen también en este volumen contribuyen a ese fin.

La EI y la EIB argentinas han venido haciendo camino al andar, y es en ese sentido que sus resultados merecen ser analizados, pues se trata de productos del deseo de maestros, de alumnos y de las comunidades de buscar alternativas que permitan una educación de mayor calidad y equidad para atender a los educandos pertenecientes a sociedades históricamente postergadas. Ahora, a la vez que se consolidan y enriquecen los procesos iniciados y en curso, a la EI y a la EIB argentinas les toca dar un salto mayor: aprender de estas primeras experiencias para contribuir al mejoramiento de la educación de todos los argentinos.

Para ello será menester abandonar la visión compensatoria por la que se tuvo que comenzar y comprender que la educación *desde y para la diversidad* es una necesidad de todos, particularmente en un momento histórico en el cual la humanidad entera considera a la diversidad sociocultural como un valor en sí mismo (cf. UNESCO 1997), dados los peligros que se nos plantean desde algunos esencialismos que han vuelto a aparecer y que ponen en riesgo la convivencia en el planeta. En ese sentido, es menester entender que una educación intercultural es también una educación para la paz y la convivencia.

Ciro Alegría, connotado escritor peruano, recogiendo la opinión de muchos niños y adultos indígenas, llegaba a la conclusión en una de sus novelas que el mundo era ancho y ajeno. Una educación intercultural podría contribuir a que deje de serlo en la medida en que, a través de ella, se supere la voluntad excluyente que históricamente ha caracterizado a la educación y en tanto y en cuanto todos los educandos se sientan reconocidos, aceptados, respetados y valorados en su especificidad en las aulas, por los materiales educativos, sus maestros y el sistema educativo en general. Cuando la educación se desentienda de los prejuicios y estereotipos que recogió de los sectores dominantes de la sociedad, contribuirá a que esta misma sociedad cambie su visión respecto de la diversidad y a que gradualmente se transforme en intercultural y comprenda que el racismo y la discriminación son trabas que impiden el desarrollo de nuestros pueblos. Sólo así estaremos en condiciones de formar los ciudadanos interculturales que el mundo de hoy exige.

Referencias

Abad, Luis; Alfons Cucó y Antonio Izquierdo
1993 Inmigración, pluralismo y tolerancia. Madrid: Editorial Popular.

Colectivo AMANI
1994 Educación intercultural. Madrid: Editorial Popular.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO
1997 Nuestra diversidad creativa. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.

Comisión Mundial de Educación de la UNESCO
1996 La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana - UNESCO.

Dietschy-Scheiterle, Annette
1987 "Ciencias naturales y saber popular: ¿Dominación o complementariedad?. En Pueblos Indígenas y Educación I/1: 113-126.

Dutcher, Nadine
1994 The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience. Pacific Island Discussion Paper Series. Number 1. East Asia and Pacific Region, Country Department III. Wwashington, D.C.: The World Bank.

Giroux, Henry
1992 Border Crossings: Cultural workers and the politics of Education. Londres: Routledge.

Juliano, Dolores
1993 Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Madrid: Eudema.

López, Luis Enrique
1996 "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación". En: J.C. Godenzzi (editor) Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

1998 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Texto de la conferencia presentada en 1995 en el I Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingúe realizado en Giatemala y distribuido por el Ministerio de Educación y Cultura de Guatemala. En Revista Iberoamericana de Educación. 17. 51-90. Madrid.

2001a "Diversidad cultural, valores compartidos y educación: ¿qué y cómo aprender?" Documento de base elaborado para la organización del Taller 3 sobre Diversidad Cultural de la 46 Conferencia Mundial de Educación. Ginebra: OIE.

2001b "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO, Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC. 382-406.

2002 "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos". En M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.) Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. State, Nation and Ethnic Relations IV. Osaka: National Museum of Ethnology. 7-30.

En prensa. Piedra sobre piedra. Una década en busca de la equidad en la educación boliviana. Washington - La Paz.

López, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escott y Madeleine Zúñiga
1990 "Educación bilingüe intercultural". En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.) Educación bilingüe intercultural: retos y desafíos. Lima: FOMCIENCIAS.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper
2002 La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas. Versión castellana de Intercultural Bilingual Education in Latina America. Balance and Perspectives, publicado en 2000. Eschborn, Alemania: GTZ.

Mosonyi, Esteban y Omar González
1974 "Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)". En Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

Mosonyi, Estebán y Francisco Rengifo
1986 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez, E, Masferrer y R, Vargas. Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vol. I. 209-230.

Moya, Ruth
1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 17. 105-187.

Muñoz Sedano, Antonio
1998 Educación intercultural. Madrid: Octaedro.

Rodríguez, Nemesio; E. Masferrer y Raúl Vargas
1986 Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vols. I. Y II. México, D.F.: UNESCO-III.

Trapnell, Lucy
1984 "Mucho más que una educación bilingüe". En Shupihui No 30: 239-246.

Varios
1982 América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio. Colección FLACSO 25º Aniversario. San José: EUNED.

Vigotsky, Liev
1978 Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Osvaldo Cipolloni

Programa de Educación
Intercultural Bilingüe
Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología
República Argentina

Haciendo camino al andar
La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación

Introducción

Abordar la cuestión indígena desde el Ministerio de Educación hoy, implica el desafío de desarrollar un proyecto educativo apropiado que responda a las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos Pueblos Originarios que habitan nuestro país. El reconocimiento de esta diversidad lingüística y cultural requiere estrategias específicas para atender a la variedad de situaciones y contextos en los que los docentes en general y los docentes indígenas en particular y sus educandos, enseñan y aprenden.

Es difícil dar cuenta del número de indígenas existentes en nuestro país porque no hay datos uniformes al respecto. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) informa la existencia de 452.480 aborígenes tomando en cuenta a aquellos que así se consideran. Los resultados parciales del último Censo 2001 (en forma no oficial) arrojan un total de hogares con al menos una persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena de 275.832 hogares. Para el año 2004 se prevé la realización de una encuesta indígena a nivel nacional realizada por encuestadores indígenas con criterios de relevamiento propuestos por los propios indígenas a fin de superar esta falta de datos que da cuenta de la relación históricamente conflictiva entre el Estado y los Pueblos Originarios en el país.

De este modo se coloca en la conciencia de pertenencia a un grupo y/o comunidad determinada más allá del lugar de residencia. Atacamas, Omaguacas, Ocloyas, Colla, Chirihuano-Chané, Diaguita Calcahquí, Tonocoté, Wichí, Toba, Chorote, Charrúa, Chulupí y Tapieté, Pilagá, Mocoví, Mbyá, Mapuche, Tehuelche y Huarpe dan cuenta de la amplia diversidad, riqueza cultural, lingüística y de relaciones interétnicas presente en nuestro país.

La historia de los pueblos, los saberes, la religión y la lengua de origen son rasgos fundamentales para el desarrollo personal del individuo y cuya pérdida empobrece a la humanidad en su totalidad. Una lengua, además de una manera de comunicarse, es una manera de pensar, por lo

cual, el multilingüismo debe ser considerado una ventaja pedagógica por el desafío intelectual y cognitivo que representa el abordaje de más de una lengua.

Una educación culturalmente apropiada es un medio para permitir la plena actualización de todas las potencialidades culturales y creativas de un grupo étnico, de tal manera que éste pueda lograr un desarrollo integral, autónomo y autosostenido.

Marco normativo

La Constitución Nacional de 1853 en su artículo 52 inc. 15 manifiesta "...conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo", 144 años después, la Constitución de 1994 en su artículo 75 inc. 17 expresa "...garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...". Durante muchos años las poblaciones aborígenes de nuestro país no fueron reconocidas como sujetos de riqueza cultural.

La Ley Federal de Educación, por su parte, establece que el Estado Nacional promoverá programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones correspondientes (artículo 2 ° y 34º).

Esta Ley señala como criterios a atender los siguientes:

- El fortalecimiento de la identidad nacional respetando las particularidades locales, provinciales y regionales (Art. 5° a).
- La igualdad de oportunidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación (Art. 5° f y 8°).
- Lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población (Art. 5° g).
- Asumir la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al y del sistema educativo propuesto para la presente ley (Art. 5° h).
- El respeto a la relación entre el ser humano y el medio ambiente (Art. 5° m).
- La supresión de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos (Art. 5° n y Art. 8°).
- El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales, el derecho al aprendizaje y enseñanza de su lengua con la participación de los miembros mayores de cada comunidad en este proceso (Art. 5° q).

El origen de las acciones

Desde 1993, en el marco de las políticas compensatorias del Ministerio de Cultura y Educación, un conjunto significativo de escuelas con población aborigen ha recibido atención dentro de las líneas de acción generales del Plan Social Educativo (PSE), y desde 1997 se propiciaron modali-

dades de enseñanza que respeten y reafirmen en los alumnos bilingües su tradición cultural, tal como lo plantea el mandato constitucional.

Por lo tanto, se enfatizó la atención a las escuelas con población aborigen y se resolvió apoyar específicamente el desarrollo de acciones orientadas a esta realidad a través del proyecto: "Atención a las necesidades educativas de la población aborigen". Estas escuelas, al recibir atención, solicitaron apoyo en función de necesidades cada vez más específicas. Estas demandas permitieron al PSE focalizar su atención y formular los primeros objetivos de atención a las necesidades educativas de la población aborigen:

- Respetar, valorar y fortalecer lenguas y culturas indígenas a través de una educación que tome debida cuenta de las peculiaridades socioculturales, lingüísticas y personales de los niños indígenas.
- Promover la convivencia de la diversidad a partir del reconocimiento de otras culturas y de la propia.

En función de los cuales se planificaron las siguientes acciones:

- Relevar la información de las escuelas con población aborigen para obtener información desconocida hasta el momento como: distribución en el territorio nacional, cantidad de población que atienden, índices de escolarización, retención, repetición, niveles de enseñanza de las lenguas maternas, composición docente, entre los más destacados.
- Identificar, promover y asistir experiencias educativas significativas.
- Elaborar estrategias pedagógicas.
- Apoyar la producción de material didáctico en cada región como estrategia de transformación pedagógica y valorización del bilingüismo desde la escuela.
- Generar espacios de capacitación, intercambio y reflexión para maestros, maestros indígenas, directores, supervisores y técnicos.
- Promover la sistematización de experiencias ya existentes para favorecer su comunicación y conocimiento por otras personas.

Desarrollo de las acciones

Dada la insuficiente información para el conocimiento de lo existente, la dispersión de los esfuerzos, la necesidad de contactar experiencias aisladas, de poner juntos problemas similares y soluciones posibles para cumplir con los objetivos planteados, se abría una gran madeja de acciones posibles de ser llevadas a cabo.

Con la necesidad de organizar la "Atención a las necesidades educativas de la población aborigen" como hilo conductor, se comienzan a entretejer en forma simultánea acciones tales como encuestas, relevamientos y sistematizaciones.

El relevamiento de datos

En un trabajo conjunto con los referentes provinciales del PSE, se elaboró un instrumento de relevamiento que al finalizar el primer año de trabajo estaba en manos de las provincias. El mismo da cuenta por escuela, comunidad, departamento y provincia, de datos de población por etnia, de la población escolarizada, matrícula total y matrícula correspondiente a la población aborigen, cantidad de repitentes, población no escolarizada, idioma aborigen, materiales específicos para el trabajo con población aborigen, personal docente, cantidad de docentes no indígenas, cantidad de docentes aborígenes e información sobre capacitación realizada por los docentes. La encuesta fue dirigida al Director de cada escuela. La información recibida dio origen a la base operativa del Proyecto.

Los datos analizados permiten conocer, por ejemplo, en la provincia de Santa Fe, que en un 12% de las escuelas con población aborigen se enseña a leer y escribir en lengua de origen vernácula (toba/mocoví) y es precisamente en esas escuelas en las cuales se ha logrado un mayor y mejor aprendizaje de la lectura y escritura del castellano, en comparación con las escuelas de la provincia, en las cuales aún no se han incluido, en los procesos de alfabetización, las lenguas indígenas de los alumnos.

La detección de experiencias

En los últimos años se está instalando progresivamente en el país, la necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y se han desarrollado experiencias en varias provincias. En consecuencia el "Proyecto de atención a las necesidades educativas de la población aborigen" decidió, a partir de su creación (1997) apoyar toda instancia que favorezca el avance o la instalación de experiencias que apunten a generar propuestas de EIB.

Con aportes de las coordinaciones provinciales y de ONG's que desarrollan tareas en ese ámbito, se realiza la detección de iniciativas educativas indígenas ya existentes en diversas provincias. Los proyectos relevados son diversos en el grado de avance y alcance de las iniciativas, en la integralidad de las propuestas, en la inserción en el sistema, en el sector desde donde se llevan adelante.

Damos cuenta brevemente de algunas de las experiencias e iniciativas que fueron apoyadas por el proyecto, para favorecer en todas ellas el abordaje integral de los múltiples factores implicados en cada propuesta y lograr los avales de la mayor cantidad de actores involucrados.

Provincia de Chubut,
Departamento Cushamen, etnia mapuche

El nombre del proyecto es "Incorporación de la enseñanza de la lengua mapuche" ya que en la provincia de Chubut es una lengua en proceso de retracción, cumpliendo funciones muy reducidas a ciertos eventos y dominios vinculados a la población de mayor edad. De esta manera, dos especialistas locales en lengua y cultura mapuche capacitaron a docentes de las escuelas enclavadas en comunidades indígenas, pues en la mayoría de los casos la lengua y cultura eran desconocidas por los docentes. Se brindaron entonces, instrumentos técnicos, metodología y conocimientos básicos de la lengua y cultura mapuche a los docentes para que, a su vez, éstos pudieran incentivar a los niños en el reconocimiento de su lengua y cultura y evitar así un mayor debilitamiento. Este proyecto se realizó en 10 escuelas de los Departamentos Cushamen y Futaleufú, e involucró a 25 docentes de esas escuelas.

Provincia de Santa Fe,
Rosario, etnia toba, Escuelas Nº 1344 y 1333
Recreo, etnia mocoví, Escuela N° 1338

La experiencia se desarrolla en tres escuelas, dos ubicadas en la ciudad de Rosario con población toba y una ubicada en la ciudad de Recreo con población mocoví. Estas escuelas nacen por decisión propia de las comunidades que ven en la escuela la única posibilidad de revertir su situación de vulnerabilidad lingüística y cultural. Son escuelas públicas primarias comunes con maestros de lengua aborigen qué enseñan en lengua vernácula y acompañan a otro maestro en el abordaje intercultural de las áreas naturales y sociales, aportando los contenidos culturales propios. Estas escuelas trabajan con la comunidad, la cual elige un Consejo de Ancianos, Idóneos o de Idioma (reciben diferentes denominaciones en cada lugar) que participa en la gestión de la escuela y son encargados de seleccionar a los docentes indígenas bilingües para cada área y ciclo.

A partir de la instalación de la modalidad aborigen que en estas escuelas se fue creando se ha notado un crecimiento matricular. El fortalecimiento del sentimiento de pertenencia de la escuela a la comunidad y el proceso de revalorización de la identidad de los niños y del idioma, han sido evaluados como los factores que mayormente han incidido en este crecimiento, según el personal directivo, docentes indígenas y no indígenas de las escuelas.

Provincia de Jujuy,
Departamentos Tilcara, Humahuaca y Tumbaya,
variedades dialectales del castellano

El nombre del proyecto es "Elaboremos entre todos una escuela para todos". Este proyecto se inició hace 6 años desde la Escuela Normal Superior de Tilcara (hoy Instituto de Formación Docente N° 2) que forma maestros para la zona.

El proyecto trabaja especialmente con escuelas en las áreas de lengua y ciencias sociales. La comunidad convocada por el equipo docente del IFD, puso de manifiesto su necesidad y deseo de

contar con material para los docentes y alumnos que incluyan los contenidos que no estaban integrados en la escuela; fundamentalmente los referidos a la historia, la geografía y la lengua de la región de la Quebrada de Humahuca. Para ello se elaboraron libros para los docentes y alumnos. Una de las finalidades más importantes es la toma de conciencia de las variedades lingüísticas locales y su relación y diferencia con la lengua estándar. Este trabajo se hace a partir de un texto dirigido a docentes y alumnos de EGB para 4º, 5º, 6º y 7º año de las escuelas de la región.

Esta experiencia dio lugar a la organización de una red de docentes locales interesados en profundizar su trabajo a partir de la reflexión de su práctica en el aula, los cuales se reúnen en forma permanente en Ateneos regionales y han logrado mejorar significativamente su tarea cotidiana.

El mismo equipo de trabajo que impulsó esta experiencia, participó del diseño y convocatoria del Seminario de Organización de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la provincia de Jujuy (llevadas a cabo en octubre del año 2003), en la cual se dieron cita voceros de las Comunidades Indígenas, equipos técnicos y de los IFD provinciales, autoridades educativas locales, nacionales y expertos internacionales.

Provincia de Formosa, El Potrillo, etnia wichí

La experiencia comienza en el año 1986 con una propuesta de formación de nivel medio con dos especialidades, una de orientación docente y otra de orientación de recursos naturales. Los planes de estudios de estos centros fueron aprobados por la Ley 718 en 1987. Los egresados en orientación docente tienen título de MEMA (Maestro Especial en Modalidad Aborigen). Los MEMAs en su mayoría están trabajando en aula en 1º y 3º Ciclo de la EGB en el marco del Proyecto de 3º Ciclo para escuelas rurales del PSE. Algunos MEMAs se desempeñan como profesores de lengua materna y cultura. El MEMA tiene un espacio curricular propio y las mismas horas y derechos como docente que el maestro común.

El proceso de educación en modalidad bilingüe e intercultural es coordinado por el Centro de Educación de Nivel Medio Nº2 (CENM Nº 2) de El Potrillo. La tarea del Centro abarca los niveles inicial, primario y secundario, complementando con acciones de carácter productivo a través de un plan de transferencia de conocimiento y manejo de recursos existentes en la zona de influencia del establecimiento (agricultura, horticultura, caprinos, apicultura) como propuesta conjunta de actividades orientada a egresados de distintas comunidades aborígenes wichí de la zona. Por otra parte se editaron los materiales didácticos propios, realizados en lengua materna (wichí) y castellano por docentes y MEMAs del Centro para nivel inicial y 1º ciclo de EGB.

Los primeros trabajos de sistematización de experiencias

Conocer y sistematizar experiencias ya llevadas a cabo fue considerado desde el inicio del proyecto, como fundamental para no volver a empezar allí donde los avances existentes son pilares de experiencias novedosas. Por eso, el proyecto apoyó, a través de financiamiento, la sistemati-

zación de experiencias de educación indígena en el área wichí entre 1972 y 1998 en El Sauzalito y Tres Pozos de la Provincia del Chaco, buscando recuperar, procesar y organizar de modo comunicable estas experiencias de más de 15 años, reeditando los materiales didácticos, así como videos y documentación testimonial de los participantes.

A partir de los avances realizados por el Proyecto en orden al relevamiento de datos, la detección de experiencias y los primeros trabajos de sistematización, se comenzó a tejer una red de contactos entre experiencias.

La información recabada permitió conocer la diversidad de situaciones y necesidades de las experiencias, las cuales orientaron la focalización de la atención y asistencia, apuntando a satisfacer:

- necesidad de material didáctico adecuado a las particularidades lingüísticas y culturales de los alumnos,
- necesidad de capacitación docente para intervenir en la complejidad de la diversidad cultural en el aula,
- necesidad de adecuación de la normativa específica que encuadra la práctica educativa en contextos indígenas.

Edición del de material didáctico producido por las experiencias

- Libro de lectura para primer ciclo de EGB en wichí: CENM Nº 2 El Potrillo, Dto. Ramón Lista, Formosa.
- Owotesatä Libro de actividades para nivel inicial en wichí CENM Nº 2 El Potrillo.
- Juego y Aprendo: Cuaderno de actividades para 1°, 2° y 3° años del primer ciclo de EGB en castellano CENM Nº 2 El Potrillo.
- "Cuentos, costumbres y creencias" - Libro de Lectura para EGB 3, CENM N°2, El Potrillo, Formosa.
- Libro de Historia: "10.000 años de Historia de la Quebrada de Humahuaca". IFD II, Tilcara, Pcia. de Jujuy.
- Libro de Geografía: "Vivir en la quebrada de Humahuaca", IFD II, Tilcara, Pcia. de Jujuy
- Libro de Lengua: "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca. IFD II, Tilcara, Pcia. de Jujuy.
- Not sas ka ley y Otros (Derechos del niño). Cuadernos de lectura para la EGB en lengua wichí - Chaco.
- Juegos didácticos para la lectoescritura del Wichí - Chaco (Equipo Prof. Zidarich).
- Políticas compensatorias y educación intercultural y bilingüe. Proyecto "Atención de necesidades educativas de la población aborigen", PSE, 1998.
- Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina: "Taller de Educación Intercultural Bilingüe", PSE, 1999.

La capacitación

El acercamiento a las iniciativas de equipos docentes y miembros de comunidades aborígenes llevó a la detección de situaciones que requerían mejoras pedagógicas para profundizar las experiencias educativas.

Se realizó un Taller Nacional para el encuentro, asistencia e intercambio de experiencias, con el fin de expandir los lineamientos orientadores entre los proyectos de mayor desarrollo y los que están en etapa inicial. A su vez se buscó profundizar los proyectos de innovación cultural y lingüística más significativos del país, y realizar acciones de divulgación y difusión de las pautas de la EIB, para técnicos y responsables de los sistemas educativos provinciales que tienen población aborigen.

Este Taller se realizó, en el marco de un Acuerdo entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa a ejecutar por el Proyecto "Atención a las necesidades educativas de la población aborigen" del PSE y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)[1] . Para ello fue suscripto, entre los representantes de ambas instituciones el Convenio N°391 de fecha 26 de noviembre de 1999.[2]

Este Taller se realizó en dos fases; la primera, durante los meses de junio a septiembre de 1999, de trabajo en terreno, visitando escuelas de población aborigen del Depto. Cushamen de la Pcia. de Chubut, del Depto. Ramón Lista de la Pcia. de Formosa y de Rosario, Pcia. de Santa Fe, con la participación de especialistas del PROEIB Andes y miembros del equipo de nivel central del PSE, donde observamos el trabajo áulico, analizamos durante nuestra estancia en las escuelas las prácticas educativas con directores y realizamos jornadas de capacitación y asistencia técnica con los docentes y docentes indígenas.

Una segunda fase de Taller intensivo se realizó en Buenos Aires en el mes de septiembre del mismo año, con todos los protagonistas de los proyectos evaluados en la etapa de asistencia técnica en terreno y otras experiencias sistematizadas con apoyo del Proyecto. Un total de 60 participantes, en la sede del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en común sus experiencias y aportes a la EIB.

El resultado del trabajo realizado en estas dos fases, se convirtió en un documento denominado "Primer Taller Nacional de EIB: Balance y Perspectivas", editado y distribuido a todos los participantes a fines del año 1999.

A partir de este trabajo conjunto, el Ministerio de Educación ha formalizado su inclusión en el del PROEIB Andes por lo cual Argentina es miembro pleno desde fines del año 1999.

1 El PROEIB Andes es un programa destinado a apoyar la consolidación y el desarrollo de la EIB en los países andinos (Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador, Chile y Colombia) a través de la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere, para trascender los ámbitos del pilotaje y la experimentalidad a los que en muchos casos ha sido relegada.

2 Este Convenio enmarca un Plan de Trabajo conjunto en el cual el Ministerio comprometió recursos técnicos y financieros y el PROEIB Andes, asistencia técnica y soporte institucional y académico regional.

En el mismo, se expresa el pedido de todos los actores sobre la necesidad de "garantizar la interculturalidad a través de políticas educativas", se ratifica que la misma es "responsabilidad del estado", se expresa la imperiosa necesidad de "definir una política lingüística en la Argentina" y "convertir la EIB en política de Estado destinándole un presupuesto propio y adecuado". Sobre la base de estos acuerdos y en el marco de la presencia de representantes de experiencias de EIB de diferentes jurisdicciones del país y de los expertos del PROEIB Andes, se redacta un documento base sobre EIB para ser considerado en la 40ª Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Este período de gestión se concluye, en oportunidad de la 40ª Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación, que aprobó la Resolución 107/99 y Anexo, que regula la EIB en el país y la formación docente específica, cerrando esta primera etapa y abriendo innumerables caminos de trabajo para darle cumplimiento.

Asimismo, quedó constituída la Red de Experiencias de EIB de Argentina, la cual realizó un Taller Interprovincial en la provincia de Formosa (en octubre del 2000), coordinado por el Equipo del Centro Educativo de Nivel Medio N°2 de El Potrillo (Dto. Ramón Lista) donde se profundizaron los avances y dificultades de las experiencias, así como los mecanismos de seguimiento de los acuerdos del Taller Nacional y el cumplimiento de lo resuelto en la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación del año 1999.

Ampliación y diversificación de la atención a la EIB

A partir del año 2000 el Proyecto cambia su denominación y pasa a llamarse "Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes", el mismo decide reconocer las acciones desarrolladas por el "Proyecto de atención a las necesidades educativas de la población aborigen" del Plan Social Educativo, y orienta sus líneas de acción prioritarias a aquellos grupos lingüísticos, étnicos y de las jurisdicciones provinciales no atendidas hasta el momento, y que requirieron apoyo para iniciar o mejorar experiencias ya iniciadas, así como el apoyo a propuestas de Organizaciones Indígenas.

Líneas de acción prioritaria

- Profundización de las experiencias apoyadas por la gestión del PSE y formación de recursos humanos especializados en EIB.
- Ampliación a todas las escuelas de etnias atendidas.
- Detección de Experiencias en las otras etnias y estímulo a las acciones iniciales de EIB.
- Organización de una metodología de trabajo en Red de las experiencias que permita la sistematización y distribución de información.
- Apoyo y promoción de instancias formales de participación de las comunidades en el diseño del trabajo en EIB.
- Contribución a la revisión de la imagen del aborigen instalada en la sociedad y en el sistema educativo.

Enfoque y metodología de trabajo

El Proyecto "Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes" priorizó las situaciones de mayor complejidad lingüística en el aula, fracaso escolar y desgranamiento en acuerdo con los Ministerios de Educación de las provincias y con las agrupaciones indígenas involucradas.

Consideró que dada la complejidad de la EIB, el aislamiento geográfico y cultural, la escasa experiencia y los insuficientes antecedentes de trabajo en esta temática, indicaban la necesidad de trabajar en torno a dos cuestiones de distinto nivel:

- el apoyo a los docentes, a fin de superar los prejuicios instalados en la sociedad respecto a las culturas indígenas evitando la culpabilización y la sensación de fracaso,
- la formación de redes que permitan potenciar el camino iniciado por las escuelas y comunidades.

Atendiendo también a la situación de extrema pobreza de las poblaciones indígenas, se promovió el desarrollo de proyectos educativos integrales, que aborden desde la escuela propuestas vinculadas a las necesidades de trabajo, salud, alimentación y preservación del medio ambiente, específicas de cada pueblo, articulando acciones con otros programas del Ministerio y con otros organismos estatales y ONG a fin de potenciar los recursos disponibles.

Reconociendo el derecho de los pueblos aborígenes y conscientes de la distancia cultural que muchas veces existe entre los programas educativos, los docentes y las comunidades, se estableció la necesidad de promover e institucionalizar instancias de participación de las comunidades y sus organizaciones en todos los niveles de decisión, a fin de garantizar la pertinencia de los proyectos a implementar.

En esta etapa, el proyecto consideró que una de las funciones fundamentales del equipo de nivel central es apoyar a las escuelas y comunidades en la formulación de sus proyectos y en la gestión de recursos.

Con estos criterios fue apoyada la propuesta del Centro Educativo Mapuche "Norgvbamtuleayiñ" de la Asociación Newen Mapu de Neuquén, para el fortalecimiento de la Identidad cultural de niños y jóvenes mapuches migrados a las ciudades, a través de la realización de Talleres de autocapacitación, y la conformación de un equipo de investigación mapuche, para la producción de contenidos en ciencias sociales, como aporte a delinear las bases de una propuesta de Educación Intercultural para las escuelas de la Provincia, desde la perspectiva mapuche.

El Equipo técnico de nivel central brindó asistencia técnica a representantes del Pueblo Mocoví, a fin de establecer acuerdos -entre sus propios usuarios y hablantes- de escritura de la lengua mocoví en la Provincia de Santa Fe.

A su vez, brindó apoyo financiero para la capacitación sobre cultura y lengua guaraní de los docentes que atienden alumnos Mby'á de la provincia de Misiones. Esta capacitación se realizó a través de encuentros periódicos entre estos docentes y docentes provenientes del Paraguay con vasta experiencia en educación bilingüe guaraní-español.

Junto a la Asociación "La Tribu", fueron realizados dos Talleres de capacitación para las radios escolares y comunitarias de zonas aborígenes por región, reuniendo a docentes y operadores indígenas de radioescuelas de Salta y Jujuy en una primera instancia y de Neuquén, Río Negro y Chubut en una segunda, previendo una tercera en la región NEA (la cual se realizó finalmente a fines del año 2003).

Se diseñaron y coordinaron entre miembros del Equipo de nivel central y especialistas de las provincias, talleres de capacitación con docentes de Salta, Formosa y Chaco, sobre "Cultura y saberes previos" (conocimientos sociales y escuela) para contribuir a un aprendizaje significativo y situado, que favorezca el desarrollo de la autoestima y autoimagen positivas de los educandos indígenas, como condición necesaria para un buen aprendizaje.

Se dictaron talleres de capacitación docente para la reflexión intercultural que permitieran superar los prejuicios que aún dificultan la comunicación y comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje entre los actores del sistema educativo, en las siguientes instancias:

- Curso de lengua y cultura Quechua, dictado por la docente Graciela Torres, en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) de la Ciudad de Bs. As.
- Capacitación de docentes y alfabetizadores Bilingües: Escuela Bilingüe Nº 1333 ¨Ralagic Quitagac¨, Prov. de Santa Fe.
- Capacitación de docentes de Escuelas Bilingües: Escuelas bilingües del Dto. Patiño, Prov. de Formosa.
- Capacitación de jóvenes aborígenes en informática y diseño de material didáctico bilingüe ENDEPA - Sáenz Peña, Prov. de Chaco.

Se trabajó en forma coordinada con la Dirección de Formación Docente, Gestión Curricular y Capacitación:

- para el apoyo técnico en formación y capacitación de docentes en los contenidos de EIB (área Lengua e Inicial),
- para el asesoramiento técnico en la capacitación de idóneos en EIB y acuerdos para su reinserción en el sistema de educación de adultos,
- para la formulación de trayectos técnico-pedagógicos para el EGB3 y el Polimodal de adultos que vinculen la EIB y la Educación para el trabajo

Con vistas a producir material didáctico específico para abordar la EIB se priorizaron los proyectos que contemplaron su elaboración. Una vez evaluados, corregidos y diagramados, se reproducen y distribuyen en las escuelas de la red. La entrega de este material se realiza en instancias de trabajo con los docentes y/o comunidades.

Fueron realizados por el equipo técnico pedagógico del proyecto, materiales didácticos con el objetivo de poner en cuestión la mirada instalada en general en los textos escolares sobre los aborigenes.

Para profundizar y ampliar experiencias se editaron y/o reeditaron los siguientes materiales:

- Reedición de 3000 ejemplares de la serie completa de Historia, Lengua y Geografía de la Quebrada de Humahuaca del Equipo del IFD II de Tilcara. Red de docentes coordinado por el Equipo Docente de la Escuela Normal "Dr.Eduardo Casanovas", (IFD N° II, Tilcara, Jujuy), año 2001.
- Edición de 2000 ejemplares del Anexo documental de las experiencias de formación y capacitación docente del IFD II de Tilcara con los libros de historia, lengua y geografía, año 2001.
- Aborígenes americanos: propuesta de contenidos para abordar el tema para EGB 3 e IFD. Equipo técnico pedagógico del Proyecto (Novaro, Vázquez, Bordegaray), 40 ejemplares, año 2001.
- Juegos didácticos de lengua y etnomatemática (Marta Tomé), 100 unidades, 2001.
- Las aventuras de Ernestina - Libro de lectura y actividades para EGB 1 (Rosemberg - Borzone), 2000 ejemplares, año 2002.
- Reproducción y distribución de los libros de texto para la enseñanza de lengua y matemática en Aymara, Quechua y Guaraní cedidos por el Ministerio de Educación de Bolivia, fotoduplicación autorizada de 100 ejemplares de cada uno, año 2000.

Acciones complementarias de apoyo a la EIB

Se trabajó en forma coordinada con el equipo del Plan Nacional de Lectura "Podemos leer y escribir" a través de la realización de Talleres de promoción de la lectura en escuelas con población aborigen (provincias de Santa Fe, Formosa, Capital Federal, Conurbano Bonaerense, Salta y Jujuy).

Se inició la participación en la Red de Centros de Documentación (Cedoc's) de EIB de los Países Andinos a través de la informatización de la documentación disponible en el proyecto, con apoyo de la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación.

Por último, se diseñó una página Web del Proyecto EIB para fortalecer la Red de intercambio de experiencias de EIB.

Convocatoria a la sistematización de experiencias de EIB

La tarea central con que culmina esta etapa del Proyecto, ha sido la Convocatoria a la Sistematización de experiencias de educación intercultural bilingüe. La misma se realizó en forma abierta y generalizada para todos las instituciones, grupos, organizaciones, docentes, docentes indígenas y otros actores involucrados en el desarrollo educativo de los Pueblos Originarios.

La Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe respondió a la necesidad de registrar y documentar los logros y dificultades de los programas y proyectos educativos desarrollados en distintas localidades del país para responder a las necesidades básicas de aprendizaje de grupos pertenecientes a culturas originarias de América.

Sobre la base de la información obtenida, el Proyecto "Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes" se propuso, por una parte, contar con una base de datos mínima sobre las experiencias educativas llevadas a cabo con grupos de educandos pertenecientes a grupos socioculturales específicos, distintos del mayoritario, que tienen como lengua de uso predominante ya sea un idioma diferente o una variedad regional o local del castellano.

Por otra parte, identificadas tales innovaciones, tanto el Ministerio de Educación de la Nación como los Ministerios de Educación provinciales, podremos diseñar políticas y mecanismos tendientes a fortalecer las experiencias llevadas a cabo, incluida su difusión a nivel nacional e internacional. El PROEIB Andes, en su calidad de programa subregional andino, suma su contribución al logro de estos objetivos, brindando apoyo técnico al Ministerio de Educación de la Nación.

Como resultado de esta convocatoria, recibimos 107 trabajos enviados por docentes, comunidades, escuelas de diferente nivel y modalidad, investigadores y organizaciones indígenas de las provincias de Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, Buenos Aires, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Formosa, Misiones, Salta, Río Negro, Mendoza, Neuquén, Chubut y San Juan.

Las mismas fueron evaluadas por una Comisión integrada por representantes del Ministerio de Educación de la Nación, del PROEIB Andes, de la Universidad Nacional de Luján y la consulta de las Organizaciones Indígenas de cada región del interior del país. Fueron seleccionadas 25 experiencias según su mayor representatividad, significación y replicablilidad, entre los criterios de mayor valoración considerados para su selección.

Las instituciones en las que se implementan los proyectos presentados en los trabajos seleccionados recibieron una biblioteca especializada en Educación Intercultural Bilingüe de 46 títulos.

Los responsables de estas experiencias fueron convocados a un Encuentro Nacional por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación con la asistencia técnica del PROEIB Andes a realizarse a principios del año 2004, con el fin de aportar en base a sus experiencias, a la definición de líneas programáticas de EIB para los próximos años.

Con el cambio de gestión del año 2003, se produce un nuevo impulso a la EIB desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Durante este año se implementa en Convenio con el Instituto de Asuntos Indígenas (INAI) la asignación de 5000 becas específicas a alumnos indígenas de EGB 3 y Polimodal.

En el último trimestre del mismo año, se convoca a una instancia de trabajo entre diferentes áreas del ministerio para abordar en forma transversal, la producción de materiales didácticos adecuados a los requerimientos y necesidades de las comunidades indígenas. De esta instancia de trabajo surgen los acuerdos que dan lugar a la decisión de creación del actual Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el cual procura reparar una histórica carencia del Sistema Educativo argentino con los Pueblos Indígenas del país.

Este programa reconoce, revaloriza y recupera la trayectoria de trabajo de EIB existente y se propone trascender al ámbito de lo compensatorio e impulsar la institucionalización de la EIB, en forma conjunta con las Jurisdicciones Provinciales, las Comunidades Indígenas y sus Organizaciones Representativas, las Universidades Nacionales, los Institutos de Formación Docente, las Instituciones Indigenistas de apoyo (ONG) y principalmente las Escuelas y Equipos Docentes que impulsan y sostienen el conjunto de experiencias de EIB existentes en el país.

Gabriela Novaro

Programa de Educación
Intercultural Bilingüe
Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología
República Argentina

Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural.

Introducción

Las reflexiones que aquí presentamos son el resultado de la lectura de los relatos recibidos con motivo de la Convocatoria a la sistematización de experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe realizada por el Ministerio de Educación en el año 2001. Esta convocatoria se desarrolló desde el Proyecto de "Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes" coordinado entonces por la licenciada Marta Tomé.

El objetivo de estas reflexiones es valorar las experiencias desarrolladas con mucho esfuerzo, porque creemos que deben rescatarse y potenciarse las intenciones, el compromiso y la responsabilidad que acompañaron a los educadores en su trabajo. Es importante también señalar ciertas cuestiones que obstaculizan la construcción de nuevas propuestas, como un paso necesario para comenzar a superarlas.

La Convocatoria a la sistematización de experiencias tuvo por objetivo recuperar la memoria de propuestas y acciones desarrolladas en espacios educativos interculturales. Esta recuperación puede servir a quienes se sienten disconformes con sus prácticas y todavía no encuentran la forma de continuar, a quienes han probado y a veces inventado formas no tradicionales, han andado y desandado, han comenzado a superar límites que tal vez les parecían infranqueables.

El trabajo que presentamos está organizado en tres partes. En la primera realizamos una descripción muy sintética de las experiencias presentadas e introducimos algunas precisiones sobre el enfoque intercultural; en la segunda reflexionamos acerca de las actitudes y representaciones que los relatos expresan sobre la familia, la cultura, la sociedad y el aprendizaje; en la tercera puntualizamos algunos aspectos problemáticos comunes: la formación y capacitación docente, la situación de los auxiliares aborígenes, la relación de los protagonistas de las experienias con la escuela, con los organismos centrales y con las comunidades.

A. Las experiencias y el enfoque intercultural

a.1. Primeras aproximaciones a las experiencias: ejes y aspectos comunes

En mayor o menor grado todas las experiencias han comenzado a superar la tendencia a dejar el trabajo con la diversidad "*en los papeles*" (tal como preocupa a una profesora santafesina) y han empezado a desarrollar estrategias en la práctica.

Las experiencias son muy variadas en sus objetivos y en las acciones que describen. Sin embargo es posible hacer una primera clasificación de acuerdo a los aspectos enfatizados, a saber:

- aquellas que se dirigen o son producto de la iniciativa de "la comunidad",
- aquellas que ponen el acento en los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- aquellas que atienden particularmente a la institución educativa y a los docentes (I).

Las experiencias que se dirigen o son producto de la iniciativa de las comunidades desarrollan acciones con el propósito de "acercar" las familias a la escuela (y la escuela a las familias). En este sentido se proponen organizar ferias, museos y encuentros, instalar radios, recrear formas artesanales, fomentar la participación de la comunidad en la elaboración de la planificación institucional, organizar centros educativos de adultos, desarrollar propuestas de promoción socioeconómica, etc.

Las experiencias que ponen el acento en los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje se proponen en general construir una "pedagogía diferente". Para ello implementan acciones con vistas a trabajar con la oralidad, "despertar" en los chicos el gusto por la lectura, analizar y valorar sus narraciones, leyendas y cuentos, utilizar libros de texto bilingües, elaborar diccionarios o material didáctico, fomentar el conocimiento y valoración de su propia historia, etc.

Las experiencias que atienden a la institución educativa y a los docentes buscan sostener y adecuar el trabajo docente frente a una realidad para la que los maestros reconocen no estar preparados. Con este objetivo se "abren" espacios de reflexión sobre su rol y función, talleres de capacitación, se implementan acciones de formación de auxiliares aborígenes, se organizan pasantías de docentes con formación y trayectoria en el tema, se busca el asesoramiento de especialistas, etc.

a.2. Precisiones para avanzar en un enfoque intercultural

El eje de las reflexiones que realizamos aquí está puesto en el lugar para la interculturalidad en las experiencias. El término interculturalidad ha sido y es profundamente debatido en distintos ámbitos. El mismo define el enfoque de trabajo que en este momento proponemos desde el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación.

En el trabajo con poblaciones indígenas entendemos que un enfoque intercultural implica privilegiar "su" palabra y dar espacio para el conocimiento, valoración y producción de su cultura. La propuesta de una educación intercultural es también producto del reconocimiento que se debe hacer de la interacción y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. La interculturalidad implica pensar las

relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones ambivalentes y conflictivas (II).

Tal como lo entendemos, un enfoque intercultural se ubica en las antípodas de las propuestas de asimilación, compatibilizaicón forzosa de pautas y valores entre la escuela y el hogar o integración subordinada de las consideradas "minorías" a las propuestas hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. Esto hace necesario no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el lugar que muchas veces la misma escuela tuvo en este proceso.

El bilingüismo (III) y la interculturalidad deben ser entendidos no sólo como un punto de partida para mejorar las propuestas educativas que involucran a la heterogénea población de nuestro país, sino fundamentalmente como un derecho de todos, y especialmente de los que hasta ahora *no han tenido lugar ni voz*.

En la situación actual la interculturalidad debe ser vista fundamentalmente como un proyecto que es necesario construir, superando el nivel de las intenciones y propósitos y avanzando en la generación de propuestas para la práctica pedagógica.

Si bien entendemos que un enfoque intercultural debe caracterizar la propuesta educativa general construyendo una presencia relevante de contenidos, metodologías y formas de trabajo que contemplen la diversidad sociocultural, es evidente su pertinencia en las escuelas dirigidas a la población aborigen.

La EIB supone el reconocimiento de la dimensión e implicancias culturales del proceso educativo, implica nuevas formas curriculares, y de relación entre educandos y educadores y el reconocimiento de distintas formas de aprender.

La interculturalidad se manifiesta en distintos aspectos de la escolaridad: las relaciones entre la escuela y las familias, los objetivos y propósitos buscados, las concepciones sobre los alumnos y sus intereses y condiciones de aprendizaje. La interculturalidad también se manifesta, por supuesto, en las áreas curriculares.

Ciertamente, el trabajo desde la interculturalidad no supone un mero agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico, que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición (y en algunos casos destrucción cultural). Por ello, más que adicionar, se trata de comenzar a reconceptualizar y reestructurar las propuestas curriculares y jerarquizar ciertos temas; se trata en definitiva de cambiar el enfoque (R. Diaz, 2000).

La propuesta de educación intercultural tiene aspectos originales (básicamente vinculados al reconocimiento, valoración y trabajo desde y con la diversidad cultural), pero además se nutre de distintos avances educativos. Entre otros, podemos subrayar los señalamientos de algunas tendencias pedagógicas actuales, las propuestas de la llamada educación popular, las precisiones y principios de la denominada pedagogía crítica (IV).

Recogiendo muchos aportes de estas y otras corrientes, las propuestas de educación intercultural parten de postular que el trabajo con la diversidad cultural en la escuela, en lugar de ser un problema, puede desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura, debe permitir cuestionar y enriquecer tanto lo que se enseña, como la forma en que se lo hace y fundamentalmente la reflexión sobre el para qué hacerlo.

B. Concepciones sobre las formas de socialización y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas

b.1. Algunos puntos de partida: desconcierto, compromiso y flexibilidad

Se destaca en el relato de todas las experiencias presentadas el intento de buscar estrategias para superar los prejuicios con los que en muchas oportunidades se ha abordado el trabajo con poblaciones indígenas en la escuela, de sobreponerse al desconcierto y a un contexto que inicialmente suele vivirse como adverso, de no dejarse inmovilizar por las dificultades, de acortar (o transitar) distancias y construir puentes entre la escuela y los chicos.

Veamos algunas expresiones que dan cuenta de lo señalado, en los términos de una docente de Formosa:

> *"Ningún asesoramiento pedagógico que se me dio fue válido en mi primer encuentro cuando me encontré con mis alumnos que conversaban entre ellos con sonidos apenas comprensibles para mí…estaba ante una situación no imaginada…esto me introduciría en una experiencia pedagógica que, ahora puedo decir, fue la más rica de mi vida".*[1]

Una actitud similar transmite el comentario de una maestra misionera:

> *"Tomé conciencia de que estaba en contacto con una cultura de la cual no conocía nada y que mi función no era imponer sino acompañar. Ingresé a la aldea con intenciones de transmitir muchos conocimientos y en realidad fui yo la que recibí. Mis asesores pedagógicos sin duda han sido ellos. Un anciano me dijo un día "ustedes, los maestros blancos, enseñen, pero nosotros, vamos a seguir educando".*[2]

Los maestros hablan de la necesidad de revertir situaciones instaladas y que han demostrado no ser eficaces para la enseñanza y el aprendizaje con estas poblaciones. Los límites que ellos mismos reconocen nos muestran la necesidad de seguir avanzando para resignificar contextos donde el pertenecer a una cultura distinta a la hegemónica muchas veces es negado o vivido con vergüenza, donde la diferencia ha tendido a ser tomada (explícita o implícitamente) como sinónimo de deficiencia.

[1] A.M. Aguirre de García "Entre Quebrachos y corazones" Escuela Privada evangélica Laguna Yacaré, Formosa.
[2] I. Flach Ex docente de la escuela 766, Capioví, Misiones.

En este proceso algunos docentes reconocen su misma cercanía con estas formas culturales diversas. Así lo muestra una docente de Jujuy:

> "*La mayoría de los habitantes del pueblo son collas, o mejor dicho, somos collas*".[3]

Los autores de los relatos rescatan su propio cambio de actitud, que en general empieza con la disconformidad con la práctica anterior. Este cambio es en muchos casos un paso imprescindible para no paralizarse, enfrentar las dificultades y empezar a visualizar la riqueza de las formas culturales diversas y la posibilidad de producir encuentros a partir de la valorización.

Los cambios de actitud a veces son favorecidos por situaciones particulares. Un docente de Chaco comenta:

> *"Tuve un punto de inflexión cuando en un taller un auxiliar hizo un discurso en Wichi y preguntó a los docentes si habían entendido y reflexionó: así se sienten los alumnos".*[4]

La educación intercultural y bilingüe implica entonces un desafío a la creatividad de los maestros, que requiere, además de saberes específicos, aceptar la incertidumbre y poder reestructurarse, probar, profundizar aciertos y corregir errores, ir más allá de lo pensado, revisar permanentemente sus propias prioridades, dudar de las prioridades definidas por otros y, cuando los resultados se distancian mucho de lo pensado, como escribió la responsable de una experienica de Tucumán:

> *"No confundir el fracaso del instrumento con el fracaso del niño".*[5]

Las tensiones no son sólo producto de las actitudes e imágenes de los mismos docentes. Desde afuera de la escuela los maestros escuchan comentarios que desvalorizan su lugar de trabajo: *"qué vas a poder hacer con todos esos villeros"* le dijeron a una maestra de la Ciudad de Buenos Aires que iniciaba su trabajo.

Estos docentes, luego de relatar su desconcierto y desasosiego por las primeras imágenes del lugar, donde en principio sintieron la necesidad de "*hacer de la nada*", reconstruyen experiencias de mucho compromiso y acercamiento:

> *"Me encontraba con alumnos que me parecían totalmente diferentes de los que había recibido y con los que debía trabajar. Durante tres años me sentí absolutamente desconcertada. Yo, profesora de lengua y literatura, con más de diez años de experiencia, no me sentía capaz de ayudar en sus aprendizajes a los alumnos… Pensaba que el sistema educativo había fracasado con ellos y que yo reafirmaba dicho fracaso con mi impotencia. Por suerte…observé que un alto porcentaje de alumnos vivía en una situación de contacto entre lenguas... Encontré un camino que me permite "aprender". El camino recién empieza…"*[6]

> *"Mi actividad en La Matanza hizo más evidente las contradicciones con que ejercía mi trabajo docente, pero a la vez permitió aclarar dudas y descubrir la tarea. En ese momento se inició mi verdadero aprendizaje".*[7]

[3] E.D. Chorolque "Rescatando mañas, relatos y cuentos de la zona". Escuela Ernesto Eudoro Padilla, Maimará, Jujuy.
[4] La institucionalización de la EIB en la escuela pública. EGB 821. Z.U.E. 4, Chaco.
[5] I. Requejo "Autorías de la palabra y el pensamiento infantil", Tucumán.
[6] M. Lucas "Revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural" EGB 150 Ciudad Evita, Provincia de Buenos Aires.
[7] B. Abad "La interculturalidad y la autoestima", La Matanza, Pcia. de Buenos Aires.

En el encuentro con el otro y el "descubrimiento de la tarea", se redefine el rol docente: "Emprendimos un camino que no comprendíamos demasiado, nos sorprendía, nos desconcertaba, sentíamos muy diferente a las prácticas docentes anteriores. Adoptamos una actitud de escucha de las necesidades y demandas, de observación, de apertura y flexibilidad... nos situamos en, desde y para la diferencia. Esto nos permitió esclarecer la misión de la escuela… Los alumnos son tan diferentes para el docente como éste lo es para los niños".[8]

b.2. El cuestionamiento de los propios supuestos

Los docentes que enviaron el relato de sus experiencias fueron construyendo (o comienzan a construir, no sin contradicciones) la idea de que la diversidad cultural y lingüística, más que un obstáculo, puede ser un elemento que enriquezca la tarea educativa, al poner en evidencia la necesidad de contextuarla y flexibilizarla. Esto se ha hecho juntamente con la reflexión y **cuestionamiento de los propios supuestos**.

En este proceso los educadores fueron tomando conciencia de numerosos límites y dificultades. No es una novedad que el sistema educativo se ha conformado con una fuerte tendencia homogeneizadora, que toma como parámetro universal los intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los chicos urbanos de determinados sectores sociales. Ante ello, la inmensa población que no responde a estos parámetros se define por la carencia, y su distancia con "el alumno estándar", suele caracterizarse como una dificultad en algunos casos insalvable. Contra esta tendencia, con mayor o menor claridad y compromiso, se ubican aquellos que se sienten convocados por un proyecto de educación intercultural.

Es necesario superar una tradición que (en términos de algunas de las mismas experiencias), considera la lengua y la cultura aborigen como obstáculo, más que como un recurso para la labor pedagógica y que hace que las escuelas funcionen inevitablemente alejadas de las comunidades. Esto hace imprescindible criticar al modelo normatizador cultural, castellanizador y estandarizador de la lengua y comenzar a construir modelos más abarcativos. De lo contrario, y en términos de los mismos docentes, ingresar a la escuela para los alumnos aborígenes no es más que comenzar a *"vivir el duelo de su cultura"*.[9]

El distanciamiento de los modelos impuestos no es tarea sencilla. La reflexión sobre los propios supuestos forma parte de un proceso inacabado, que nunca se da en forma total, ni implica el abandono definitivo de las concepciones anteriores. En la mayoría de los casos no nos alejamos totalmente del paradigma anterior desde el cual concebíamos las cosas, el mismo persiste y plantea contradicciones y obstáculos al avance de los nuevos proyectos.

Ninguno de nosotros esta exento de tener **prejuicios**, de formular apreciaciones descalificadoras sobre los demás antes de conocerlos en profundidad, de generalizar arbitrariamente sobre

[8] "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.

[9] "Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral de gestión mixta", Pampa del indio, Chaco.

todo un grupo a partir del contacto solo con algunos de sus miembros, de mirar "lo otro" como si lo propio fuera un parámetro universal de normalidad.

Todas estas características del pensamiento social son reforzadas constantemente por el discurso hegemónico.

Sin embargo, es posible estar atentos e intentar superar y ampliar nuestra mirada. Se trata de comenzar a relativizar lo propio y a entenderlo como una posibilidad más dentro un orden social sumamente complejo y variado, de empezar a hacer conscientes que los obstáculos que nos inmovilizan tienen que ver no sólo con factores contextuales externos, sino con la forma de mirarnos y de mirar a los otros que hemos internalizado y se nos ha impuesto.

Sobre estos obstáculos quisiéramos reflexionar, sabiendo que estas contradicciones y el mantenimiento de estereotipos y prejuicios **nos involucra a todos**, que hacerlos conscientes es un paso necesario para superarlos, que este es un ejercicio sumamente difícil, que moviliza aspectos muy profundos de la subjetividad y, que al tiempo que nos enriquece, puede afectarnos profundamente.

b.3. Supuestos que se mueven y visiones que obstaculizan

En este apartado ponemos atención en una serie de comentarios de los docentes sobre los que creemos necesario reflexionar. Estas reflexiones buscan enriquecer la mirada, poner en duda ciertas concepciones, cuestionar ciertos preconceptos que dificultan la realización de objetivos de inclusión y respeto por la población. Las situaciones señaladas son notablemente recurrentes y coincidentes en distintas experiencias. Señalar estas cuestiones no tiene por fin juzgar ni evaluar a los que explicitan estas opiniones (cuyos nombres en muchos casos han sido intencionalmente omitidos), sino simplemente aportar algunos elementos para avanzar sobre los propios límites y aquellos que el contexto nos impone.

Muchas de las propuestas que incluyen estrategias innovadoras, muestran en su desarrollo valoraciones y concepciones tradicionales y excluyentes sobre la cultura, las formas de organización social y especialmente las familias y posibilidades de aprendizaje de los alumnos aborígenes. Se presenta entonces la situación aparentemente paradójica de un movimiento relativamente importante en las escuelas que toma como suyo el discurso contra la discriminación, avanza en algunos aspectos en la elaboración de propuestas para el trabajo "con la diversidad" pero mantiene rasgos de las posiciones tradicionales.

Es inevitable pensar que en el mejor de los casos estas concepciones obstaculizan la efectivización de las intenciones transformadoras que los mismos actores explicitan. Por ello es necesario reflexionar sistemática y críticamente sobre las contradicciones y revisar estas imágenes. Es difícil, sino imposible, que los alumnos acrecienten su autoestima (objetivo de muchas de las experiencias) si la "estima" de muchos docentes es obstaculizada por algunas representaciones que coexisten con la claridad y certeza con que perciben los límites de las propuestas tradicionales. En este sentido muchos docentes visualizan la inserción de los alumnos en comunidades con pautas culturales distintas a la oficial como un *impedimento* para que asuman las propuestas socializadoras de la escuela y desconfían o directamente niegan las posibilidades educativas de las comunidades. En definitiva, no parece posible respetar y valorar una cultura si se piensa que sus portadores carecen de hábitos y prácticas apropiados para la vida social.

La situación de pobreza en la que se encuentra gran parte de la población indígena sin duda condiciona y limita las posibilidades de vida de esta población. Sin embargo, es necesario descentrar la mirada para superar el prejuicio que lleva a juzgar a priori las posibilidades cognitivas de los alumnos, a renunciar antes de empezar.

Frente a la desvalorización de las lenguas y culturas aborígenes nos dice una docente de Santa Fe:

> *"La superación de esto no se puede basar solo en una declaración de principios que arreglarían mágicamente el conflicto. Se debe trabajar para que este estigma sea modificado a nivel simbólico".*[10]

b.3.1. Imágenes sobre la familia y la socialización de los chicos

El modelo homogeneizador imperante en el sistema educativo ha sido reiteradamente cuestionado por especialistas, funcionarios y docentes. Sin embargo este modelo sigue manifestándose con virulencia en especial cuando se hace referencia a la familia y al modelo de socialización (V).

Muchas de las experiencias enviadas dan cuenta de una situación de conflicto entre las pautas socializadoras de la escuela y las de las familias en poblaciones que se alejan del modelo ideal de infancia y familia sostenido tradicionalmente por la escuela. En principio es necesario reflexionar sobre la noción de "pautas socializadoras de la escuela" y pensar si es posible generalizar en este sentido. Es evidente que existe un modelo que intenta imponerse, y que suele estar bastante alejado de las condiciones de vida, los intereses y expectativas de gran parte de la población de nuestro país. Sin embargo, entre las escuelas y entre los docentes de la misma escuela y a veces en un mismo docente se registra una gran variedad de interpretaciones. Esta variedad va de aquellos que parecieran adherir conciente o inconcientemente al modelo propuesto como ideal (o al menos a algunos aspectos del mismo), a los que más bien se ubican en la búsqueda de un modelo más abarcativo de la diversidad de situaciones.

En la primera tendencia se ubican diagnósticos taxativos sobre la "*falta de motivación en el entorno familiar*", la idea de que a estas familias "*no les interesa progresar*", "*carecen de la noción de futuro*", etc.

Desde imágenes muy contradictorias un grupo significativo de docentes define a estas poblaciones por la carencia, por la ausencia de pautas y costumbres. La definición por la **pura carencia** empobrece las miradas y suele hacerse desde parámetros predefinidos de bienestar y normalidad. Algunos hacen apreciaciones muy peyorativas sobre las "*familias inestables, mal constituidas*", "*incompletas*", "*parejas informales*", "*falta de cuidados físicos*", "*abandono, falta de estimulación hogareña*", "*falta de motivaciones para progresar*". Estos comentarios sugieren la cercanía (posiblemente no consciente y tampoco absoluta) con un modelo único de sociedad, de cultura y de educación. Pareciera que más que intentar entender las expectativas escolares de poblaciones como la aborigen, las juzgan. En definitiva, las familias aparecen en gran medida no solo estigmatizadas, sino también responsabilizadas por el fracaso de los niños.

[10] "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé

Estos comentarios, repetimos, coexisten en los mismos autores con otros que muestran el compromiso y respeto por la población, e incluso coexisten con el desarrollo de propuestas y actividades que implican la superación del modelo escolar rígido y uniformizante. Esta coexistencia no hace más que mostrar el carácter profundamente complejo y contradictorio de la forma en que todos nos representamos e imaginamos la vida en sociedad, las características de distintos sujetos, el lugar de la escuela, etc.

Se observa también en los diagnósticos y caracterizaciones de muchos docentes la falta de distinción entre las prácticas sociales que son producto de la situación socioeconómica muchas veces agobiante y las prácticas que son producto de elecciones que se adecuan a las prioridades culturales de grupos diversos. Así, por ejemplo, cuestiones como el *hacinamiento familiar* son caracterizados por algunos maestros como "*propios de su idiosincrasia*".

Ubicarse en una perspectiva distinta, detener el juicio para intentar comprender no es un camino fácil y nos pone frente a un sinnúmero de obstáculos. Muchos docentes expresan sus dificultades, haciéndose cargo de que son **sus** limitaciones para aceptar sistemas de representaciones distintos de aquellos en los cuales fueron socializados. En principio se trata de ir comprendiendo el carácter relativo (variable y no universal) de las pautas en que hemos sido formados y también de las que propone la escuela. Esta actitud permite encontrar formas para avanzar, abre la posibilidad de sorprenderse y valorizar por ejemplo, el lugar central de la familia entre muchos de los grupos indígenas, la importancia de los ancianos, el lugar de los niños.

En particular en lo que hace al "modelo" de familia, cuestión especialmente problemática, debemos tener en cuenta que el modelo "oficial" (basado en una pareja monógama y con pocos hijos que residen juntos), es solo una forma posible de vida familiar que coexiste con muchas otras y que se ha modificado y seguramente seguirá modificándose a lo largo de la historia. Por eso entendemos que es necesario pensar desde qué modelo se convoca a la familia desde la escuela, ya que éste modelo sin duda funciona como un fuerte patrón cultural (Neufeld, 96). En el mismo sentido debemos reflexionar sobre el modelo de infancia.

Un caso (extensible sin duda a otros grupos) ilustra la necesidad de reflexionar en este sentido: en la opinión de muchos docentes que trabajan con niños Wichi, estos chicos tienen una gran libertad para elegir la asistencia o no a la escuela. Mientras algunos entienden que esto debe movilizar a los docentes en la necesidad de "*encontrar estrategias para abordar esta situación*", otros la interpretan como una *dificultad insalvable*, producto de la desidia o desinterés de las familias que "*no le imponen reglas ni límites…*" ¿Es posible que en una cultura los mayores no impongan reglas y límites a los niños?, ¿no será más bien que los educan (tal vez a través de formas distintas a la imposición), en otras reglas y otros límites?

Esta forma de concebir las relaciones familiares y las pautas de crianza tiene un correlato directo en la forma de proyectar la escolaridad de estos niños. Así, muchos maestros, definen su socialización primaria por "*la carencia de estímulos alfabetizadores y comunicativos en general*", conciben que "*En los alumnos más carenciados el único incentivo para asistir a la escuela es la existencia del comedor*".

Muchos comienzan a avanzar en otro sentido y, tal como una docente de Santa Fe, luego de registrar la resistencia a aprender y la desvalorización de estos chicos, más que atribuirla a una característica natural o cultural, la vinculan a su conflictiva relación con "la sociedad mayor":

> *"Al llegar a la ciudad de Rosario estos niños sufren un choque doloroso a la vez que incomprensible, deben confrontar su mirada del mundo con otra, esta nueva realidad les produce una resistencia interna al no tener el castellano completo".*[11]

La revisión de estas categorizaciones es tan o más necesaria cuando se trabaja con jóvenes en vez de niños. Así, en el relato de experiencias de Río Negro con adolescentes la docente nos dice:

> *"Muchos caratulan a nuestros alumnos de delincuentes, malos, inadaptados sociales, marginados…Nuestra posición consiste en negarnos a poner rótulos y etiquetas, …somos conscientes como educadores que diariamente debemos revisar nuestras reacciones, métodos de trabajo y saber resolver contradicciones internas entre el sentir, el pensar y el actuar".*

b.3.2 ¿Quién se integra?

La idea de integración está presente en muchos trabajos: "*integración al aula*", "*integración con los alumnos blancos*", "*integración a la escuela*", "*integración a la sociedad*". Hay experiencias que se presentan incluso planteando que surgen "*por dificultades de la población para integrarse en* ***nuestra comunidad***" o que "*El objetivo fue la* ***integración de la comunidad aborigen a la sociedad criolla*** *en nuestra institución*".

La pregunta con la que se inicia este apartado no es inocente. La idea de integración en estos casos suele usarse para señalar el movimiento que "*ellos*" deben hacer hacia "*nosotros*", se vincula con proyectos y estrategias para que "*aprendan a vivir como nosotros*".

Estos discursos parten de un supuesto: el que tiene que integrarse siempre es el aborigen, el *otro*, el *diferente*.

La reflexión sobre las experiencias da cuenta de que es necesario seguir trabajando en este enfoque y poner en cuestión la idea de integración tal como se ha definido tradicionalmente en el sistema educativo.

"Poner en cuestión" el paradigma integrador no implica proponer el aislamiento de los alumnos y comunidades aborígenes. Pensamos más bien que se deben propiciar procesos de inclusión que promuevan el movimiento de los distintos grupos hacia la elaboración de instancias superadoras de los desencuentros. Lejos de la adecuación o asimilación de los grupos aborígenes a un modelo escolar predefinido, se trata de reformular y construir las propuestas con su participación activa.

[11] "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.

b.3.3 Concepciones sobre la sociedad y la cultura: la compleja articulación entre diversidad y desigualdad

Los límites del contexto y las "elecciones culturales"

En nuestra sociedad los aborígenes viven en general en contextos de extrema pobreza y exclusión y en contacto permanente con instituciones de la sociedad nacional. Esto no siempre es considerado por los docentes en su real y dramática dimensión; más bien muchas veces se refieren a estos grupos como si estuvieran totalmente aislados. Algunos comentarios sugieren además que se los considera "naturalmente pobres".

Por ello es posible afirmar que en los discursos de muchos docentes se entremezclan y confunden cuestiones vinculadas a **la diversidad y la desigualdad**. Distintos investigadores hablan de la tendencia no siempre consciente a "usar" la diversidad para atribuir todos los problemas a "la cultura" de los distintos grupos (R. Ortiz, 1999, García Castaño, Granados Martinez, 1999). La cultura aparecería así como la responsable de las dificultades de los chicos. Esto adquiere especial gravedad en el contexto de surgimiento de nuevas formas de discriminación y racismo que han tenido gran circulación en muchas escuelas.

Cuando en los relatos se incluyen reflexiones sobre los procesos de marginación y exclusión, muchas veces los propios grupos son responsabilizados de su situación como si hubieran podido elegirla. De esta forma la cultura se aisla del contexto de pobreza, no teniendo suficientemente en cuenta los múltiples obstáculos y particularidades que este contexto suele plantear para los alumnos. El ejemplo del *hacinamiento* asociado a una supuesta *característica idiosincrática* de la cultura wichi ilustra esta situación.

Otros en cambio caracterizan desde el principio a estos grupos en su relación con el contexto socioeconómico nacional:

> *"No comparto la idea de que para mantener su cultura deba vivir en condiciones poco dignas, padeciendo injusticias, hambre y frío", (docentes de Río Negro 1* [12] *y* [13]*)*

Distintas experiencias hablan de la necesidad de:

> *"Hacer consciente que no es la diferencia y la diversidad de culturas lo que impide un mayor progreso, sino su relación de desigualdad… Estos grupos sufren una doble situación de marginación por pertenecer a un grupo étnico minoritario y por hallarse en una situación de riesgo social".*[14]

Se debe tener en cuenta que una misma práctica (vivir en familias extensas, migrar, o tener muchos hijos, etc.) está condicionada y adquiere sentidos particulares (por ejemplo como estrategia para diversificar los recursos) en grupos atravesados por procesos de dominación e insertos en situaciones de pobreza y desposesión. Estos nuevos sentidos no son los mismos que estas costumbres pudieron haber tenido antes del contacto con Occidente y deben ser entendidos hoy en

[12] M. Tilleria y M.J. Hugentobles; "Telar mapuche", Escuela 181 "El Foyel", Bariloche.
[13] C.N. tejeda y C.L. Boggio "Rescate cultural", escuela 249, Viedma, Río Negro.
[14] "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fe.

toda su dinámica y conflictividad. Con los mismos cuidados deberían ser pensadas cuestiones como el trabajo infantil, los embarazos de adolescentes, etc.

En definitiva, se debe estar atento a la tendencia a atribuir la condición de pobreza en que se encuentran las comunidades indígenas como resultado necesario de las características de su cultura. Con esta actitud, se niegan o se ocultan las relaciones históricas signadas por la desigualdad que articularon y articulan la sociedad indígena con la sociedad mayor.

La cultura y el folklore o la folklorización de la cultura

Es necesario reflexionar también sobre las imágenes acerca de "la cultura" implícitas o explícitas en distintas experiencias que se proponen "*el rescate*", "*recuperación*" o valorización de las "*raíces ancestrales*".

En algunas experiencias esto se muestra como una estrategia aislada y en esos casos es necesario que nos preguntemos por su alcance y sentido. En ocasiones estas propuestas se vinculan con una concepción de la cultura como "suma de rasgos" y de la cultura aborigen como "suma de rasgos tradicionales" opuestos a "lo moderno": se relatan leyendas, se reconstruye la historia del barrio, pero estos contenidos no son parte de una planificación sistemática, ni se integran en una secuencia didáctica. Por momentos da la idea de que sólo se hizo un trabajo festivo y de sensibilización. Esto deja de lado la historia y la dinámica. Más bien pensamos que es necesario partir de un concepto de cultura como producción social de sentidos, como forma de significar y organizar las experiencias del mundo, como un proceso donde el contexto, las contradicciones y los cambios deben tener cabida.

Las nociones de "autenticidad", "identidad cultural originaria", "conservación" resultan sumamente significativas. Aquí simplemente quisiéramos introducir la discusión en torno a las mismas cuando se asocian a concepciones muy estáticas de la cultura. El peligro además es que en estas propuestas se imponga una perspectiva bicultural, más que intercultural, que en vez de atender a las relaciones atienda a los "rasgos propios" de cada cultura, y, más que de cada una, sólo de la cultura aborigen, ya que "la propia" no se tematiza ni se incluye en la reflexión. Siguiendo los desarrollos teóricos contemporáneos sobre este tema, es necesario estar atentos a los peligros del esencialismo cultural que concibe la identidad como el mantenimiento de pautas tradicionales. Esto no implica desconocer la importancia política estratégica del sentimiento y las acciones que fortalecen la identificación étnica (Tadeuz da Silva, 2001).

En particular, es necesario repensar la idea de "rescate", especialmente si la misma es una propuesta unidireccional de la escuela y se circunscribe a fiestas, cantos y danzas, entrevistas a antiguos pobladores. En este caso el trabajo con la diversidad puede restringirse a la incorporación de manifestaciones folklóricas en la escuela, pero no implica el reconocimiento de un "pueblo vivo". Otras experiencias hablan de que son los mismos aborígenes quienes deben producir esta recuperación. Creemos que debería complementarse este rescate y valorización con la consideración de las formas actuales de producción cultural, producto posiblemente de la interrelación entre las formas tradicionales, los procesos históricos posteriores y las representaciones sobre el presente. También se deberían tener permanentemente en cuenta las formas de articulación de estos grupos con las manifestaciones culturales "oficiales", de las que en buena medida la escuela es representante.

Hay también experiencias que señalan la necesidad de dejar de ver el folklore como cosa de los tiempos antiguos y supervivencias del pasado o muestras de identidades aparentemente primigenias, atemporales y ajenas a los conflictos. En este caso se propone utilizar al folklore como eje transversal que involucre distintos aspectos de la escuela, como medio de reafirmación de la identidad y del reconocimiento de la capacidad de producción cultural de estos grupos y no como un fin en si mismo. En todo caso, y en los términos de una de las experiencias de la Ciudad de Buenos Aires, que propone considerar elementos del folklore: "*…no se trata de patrones esclerosados, sino que constituyen medios actuales de transmisión de saberes, posibles de transformarse*" que pueden tener efectos muy claros en la eliminación de la discriminación.[15]

La cuestión, creemos, pasa no sólo por definir qué entendemos por cultura e identidad, sino más bien por reflexionar profundamente sobre el lugar que le corresponde a la escuela en todo esto (VI).

b.3.4 Concepciones y situaciones vinculadas al aprendizaje

Este es un aspecto en que a todos nos resulta especialmente difícil avanzar. El modelo de instrucción, las pautas ideales sobre que y cómo enseñar, son centrales en la escolarización y, a la vez, son muy difíciles de superar. Esta dificultad comienza por el hecho de que también el modelo de instrucción se presenta fuertemente naturalizado.

Hoy en día son innumerables las discusiones entre especialistas sobre los procesos (culturales, psicológicos, y biológicos) implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Estas discusiones y avances no siempre son difundidos con claridad entre los distintos actores educativos. De todas formas y a pesar de la falta de certezas, al menos podemos afirmar que sin duda los aspectos cognitivos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje están "atravesados" por el contexto sociocultural y que esto tiene una importancia indudable en el trabajo escolar en situaciones de interculturalidad. Otro aspecto que asumimos en este sentido es la necesidad de partir de la diversidad de las formas de conocimiento.

Muchos de los docentes que narraron sus experiencias avanzan en la crítica al modelo de instrucción tradicional, cuestionando en particular su carácter uniforme y rígido, que impide su adecuación a realidades socioculturales diversas.

El conocimiento escolar reconoce como uno de sus pilares a las formas de conocimiento científico "occidental", reproduce sus valores, procedimientos y formas de legitimación, reproduce sus vicios y virtudes (VII). Diversos especialistas concluyen que otras formas de conocimiento encuentran grandes dificultades para legitimarse como saberes en la escuela.

Lo más importante parece ser la inquietud por conocer realmente las formas de aprendizaje de los alumnos, y la admisión de nuestra falta de precisiones en este sentido. Creemos que el acercamiento entre distintas formas de concocer es obstaculizado cuando en lugar de preguntarnos por la adecuación de las propuestas escolares y reconocer nuestros límites en el conocimiento de "los otros", nos cegamos con "sus" supuestas dificultades, cuando hacemos caracterizaciones muy generalizadas para concluir que los indígenas son *parcos, lentos y temerosos, hablan poco,*

[15] I. Laumonier "Jardines ZAP", Jardines 4 y 5 de los barrios Ramón Carrillo y San Lorenzo, Ciudad de Buenos Aires.

utilizan muy pocos términos, tienen un vocabulario escaso, son pasivos, no dialogan, o suponemos una falta de correspondencia entre "*edad cronológica y madurez mental*", cuando asociamos estas supuestas características de todos al fracaso, atraso y la dificultad en la escolarización, cuando percibimos el uso de una modalidad de habla diferente a la habitual, los silencios y distintos patrones de interacción como una deficiencia. De esta forma concebimos la diversidad como un problema y un obstáculo y establecemos de antemano expectativas limitadas en el aprendizaje de los niños.

Entendemos que es necesario revisar nociones que aparecen en las experiencias como "*condiciones innatas*" "*deficiencias lingüísticas* y *culturales*", "*límites en la capacidad de abstraer*", la equiparación de la variedad y diversid*ad con pobreza de vocabulario*, la obsesión por "*corregir*" "*palabras deformadas*".

En las producciones académicas está ampliamente discutida la noción de "déficits cognitivos". Hoy en día se habla de la necesidad de evitar los prejuicios en este aspecto, estar atentos a los distintos caminos por los cuales los alumnos llegan a resultados semejantes en las distintas áreas.

En algunas experiencias la *lentitud* aparece definida como una característica de su cultura. Los docentes que nos han escrito expresan su dificultad para trabajar con "*ritmos lentos*", aunque ellos mismos aceptan que desconocen las aptitudes que poseen los alumnos, y lo definen como un "*potencial digno de ser explorado*". Si la lentitud es afirmada antes del conocimiento del otro, y aparece como una característica a priori, cabría preguntarnos si no está funcionando como un estereotipo construido sobre las apariencias, que impide conocer las aptitudes de estos chicos para el aprendizaje. Es necesario definir por ello en base a qué parámetros hablamos de lentitud.

En este aspecto como decíamos al principio, también abundan las experiencias que contra los "*sinsabores y angustias*" avanzan a partir de la ruptura de los prejuicios y "diagnósticos" tradicionales, realizan una reflexión critica sobre su propio posicionamiento, y en palabras de una docente de Neuquén concluyen por ejemplo:

"*Estos chicos se manifiestan a* ***nuestra mirada*** *como niños introvertidos*".[16]

En este sentido se expresan también algunas maestras jujeñas que, a partir de un trabajo prolongado y sistemático con las formas dialectales y las particularidades culturales, se sorprendieron de la riqueza y fluidez del vocabulario de sus alumnos luego de contar cuentos del lugar, rescatar "mañas" y proponer actividades de acercamiento con las familias.[17]

Existen en el ámbito académico antiguas discusiones de educadores y antropólogos acerca de cómo debe ser interpretado el "silencio" de muchos de los alumnos indígenas. Una mirada superficial lo asocia a un déficit de lenguaje y atención que debe ser corregido. Sin embargo distintas investigaciones lo definen como manifestación de una pauta cultural (asociada a estilos de habla, el respeto y la reflexión) o como una forma de resistencia y autovaloración ante el avasallamiento de la palabra de "los blancos" (Foley, 1996). Muchos docentes también lo ven de esta forma:

16 G. J. Mercedes Emma "Tramando hilos de historia y presente", Junín de los Andes, Neuquén.

17 Estas actividades se desarrollaron a partir de las acciones y el material producido por el equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos" del Instituto de Formación docente de Tilcara, provincia de Jujuy.

"Mi verdadero aprendizaje se inició cuando descubrí que los chicos más carenciados... están trabados por el miedo al fracaso y la vergüenza de expresarse frente a la arrogancia de los "dueños" de la escuela media. No existía interculturalidad, sino choque de culturas".[18]

Se debe por ello comenzar a considerar con atención las formas locales de educación y la definición cultural y variable de lo que es un "sujeto educado" (Levinson y Holland, 1996). Pareciera también necesario que reflexionemos sobre las pautas de socialización propuestas por el sistema educativo y conozcamos en mayor profundidad las de aquellos grupos que suponemos en general contrastan con la estructura de funcionamiento de la escuela.

Algunos aspectos de la educación indígena parecen relativamente generalizables a los distintos grupos y a la vez pueden ser tomados y trabajados reconociendo su valor pedagógico: el valor de la observación y la experiencia, el saber de "los mayores", la importancia de la transmisión oral, la práctica de la cooperación (VIII). Los rasgos señalados tal vez puedan ayudar a superar el carácter competitivo, memorista, verbalista y fuertemente disciplinador que viene siendo cuestionado dentro del sistema educativo.

Una experiencia de la ciudad de Rosario da cuenta de todo lo que aportó en este sentido el acercamiento de la escuela al Consejo de Ancianos, que, en el caso de los tobas, tiene un importante papel en la socialización. Este acercamiento permitió a los docentes conocer comportamientos particulares de los chicos (vinculados a los tiempos para escuchar, entender y hablar) llevó a organizar formas de capacitación conjunta en EIB y a implementar sistemas de promoción en distintos momentos del ciclo lectivo. Todo esto fue posible *"luego de una indagación profunda de la situación sociolinguística real que puso de manifiesto una notable inadecuación entre los presupuestos escolares y los de los niños, obligando a un replanteo de las prácticas pedagógicas"*.[19]

Otras docentes santafesinas avanzaron en esta línea que, por otra parte, es condición de cualquier buena práctica de enseñanza:

"La escuela debe facilitar la reconstrucción del conocimiento adquirido en el contexto familiar y utilizarlo como herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos escolares…superando la escisión entre el medio familiar y el escolar".[20]

[18] B. Abad "La interculturalidad y la autoestima", La Matanza. Pcia. de Buenos Aires.
[19] "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.
[20] S. Ballessio - B. Pivetta "La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad" Escuela 1333, Rosario, Santa Fe.

C. La escuela, el sistema educativo y las comunidades

c.1. La reflexión y la capacitación como condición para enriquecer y replantear imágenes y construir nuevas estrategias

Los maestros aparecen como pieza clave para definir el sentido de las propuestas. Como antes decíamos, resulta sumamente enriquecedor el momento en que hablan de su desconcierto, de la conciencia de sus propios límites, hacen explícito su compromiso por encontrar estrategias para avanzar en un contexto para el que, en general, no fueron preparados. Si ese paso no existe, es muy posible que reproduzcan el modelo educativo asimilado en su escolaridad.

Una de las cuestiones a señalar es el reconocimiento de las limitaciones de sus conocimientos sobre la lengua y cultura de los aborígenes. En este punto son coincidentes los comentarios de las experiencias de distintas regiones:

> *"Tuve que enfrentar un contexto pedagógico para el que no fui preparado".*[21]
>
> *"Como docentes indigenistas nunca tuvimos capacitación. Tampoco un reconocimiento por trabajar con indígenas, que supone mucho esfuerzo. Constantemente tenemos que ir adaptándonos y tratando de entenderlos para que el trabajo sea eficiente".*[22]
>
> *"Trabajamos careciendo por lo general de un bagaje conceptual específico para contraponerse a posiciones discriminatorias ampliamente instaladas en la sociedad".*[23]

Los docentes advierten que la EIB implica replantearse imágenes sobre la cultura y la escuela, la posición que nuestra sociedad ha tenido y tiene sobre los aborígenes, las propuestas de "integración acrítica" al modelo oficial. Para ello son necesarios el asesoramiento, capacitación, acompañamiento áulico y espacios de reflexión sistemáticos y continuos. Los maestros destacan el aporte de experiencias como pasantías, intercambios, encuentros, que abren espacios donde los que han avanzado socializan su experiencia y en conjunto discuten avances y dificultades. Estos espacios muchas veces empiezan a implementarse a partir de la autoconvocatoria y tienen resultados indudables en la calidad y adecuación de las propuestas escolares.

c.2. Auxiliares docentes, maestros idóneos y maestros bilingües

Distintas experiencias señalan la necesidad de acercar a los aborígenes a la escuela e incorporarlos como docentes o auxiliares. Estas propuestas parecen estar más avanzadas en las provincias de Formosa, Salta y Chaco.

Se destaca como problema a superar la inestabilidad e imprecisa definición de la figura del auxiliar docente. En algunos casos la falta de formación específica los deja fuera del manejo de "lo técnico" (nos comenta una maestra de Chaco), su no titularización permite que *se experimente con ellos y se los reemplace caprichosamente* (según expresa una docente de Salta). Su situación

[21] La institucionalizacion de la EIB en la escuela pública. EGB 821. Z.U.E. 4 Chaco.
[22] Hermana Silveria Rodriguez "Profesorado en lengua guaraní", Escuela 657, Aristóbulo del Valle.
[23] I. Laumonier "Jardines ZAP", Jardines de Infantes Nº 4 y 5 de los barrios Ramón Carrillo y San Lorenzo, Ciudad de Buenos Aires.

es paradójica. Por un lado los auxiliares se encuentran en general en una situación económica sumamente vulnerable, su formación ha sido poco sistemática, suelen ocupar un lugar subordinado y sus saberes no son reconocidos; sin embargo, en ellos recae la expectativa de un trabajo sumamente complejo, que requiere que se transformen en bisagra o puente entre la escuela, los alumnos y las comunidades: realizan un seguimiento personalizado de los aprendizajes, son actores centrales en las propuestas de revalorización cultural; como agregado suelen ser responsables de trabajos considerados subalternos en la escuela (limpieza, cocina, etc.). También se cuestiona su función como meros "traductores". En definitiva aparecen sobrecargados de obligaciones y no suficientemente valorizados.

Distintos maestros y auxiliares del Chaco señalan esta situación:

> *La figura del auxiliar es tan central como vulnerable, desde comodín a secretario de la maestra.*[24]
>
> *Cuando trabajé con docentes que no valorizan la EIB me sentí infernal, desanimado. Lo mismo pasa con los chicos (Auxiliar docente en el Chaco).*[25]

Los docentes que han construido una buena relación con los auxiliares se expresan en estos términos:

> *"en la relación con ellos he descubierto matices que no había imaginado. No tienen que ver con lo que yo esperaba de ella en relación con la lengua y la cultura, sino con su lugar en la clase, …La comunicación transcurre y yo voy quedando al margen. El que está en mejores condiciones de comunicarse es el ADA, por eso es irremplazable".*[26]
>
> *Los ADA planificaban el área de lengua, en ella los maestros funcionaban como auxiliares de los ADA, en las otras al revés.*[27]

Este último comentario nos advierte sobre otro riesgo: que la tarea del auxiliar quede limitada al trabajo con la lengua y se pierdan sus posibilidades de intervenir en otras áreas curriculares. En este caso se estaría desaprovechando el lugar privilegiado que los auxiliares pueden tener para acercar las propuestas curriculares a las particularidades culturales de los alumnos aborígenes.

c.3. La escuela y el sistema educativo. La importancia de las voluntades y los límites del voluntarismo

Las experiencias señalan además las dificultades de los maestros comprometidos con la EIB por no compartir marcos comunes con todos los docentes de la escuela, precisan detalladamente los problemas de relación entre "*los que quieren y los que no quieren EIB, cuando debería ser responsabilidad de los niveles centrales*", la apatía de algunos colegas, el no acompañamiento de muchos directivos (siendo una condición para que la tarea sea coordinada y coherente), sienten permanentemente la soledad y el aislamiento.

24 EGB 852, Alfabetización en lengua materna.
25 A. Rosario, S. Aranda, M. Zidarich "La pareja pedagógica: un vínculo a construir", Sauzalito, Chaco.
26 A. Rosario, S. Aranda, M. Zidarich "La pareja pedagógica: un vínculo a construir", Sauzalito, Chaco.
27 Escuela 926, Chaco.

Se ponen en discusión ciertas disposiciones como la existencia de listados únicos para la carrera docente, que hacen que maestros que han trabajado con compromiso en escuelas de población aborigen sean muchas veces desplazados por maestros formalmente más capacitados, pero que no tienen experiencia en el trabajo con esta población, ni muchos menos el reconocimiento de la comunidad. La alta movilidad de los docentes es un problema de todo el sistema, pero en estos casos se manifiesta con especial gravedad. La continuidad y estabilidad resulta imprescindible para avanzar en el trabajo con cualquier grupo de alumnos, y especialmente con poblaciones que desconfían del sistema escolar y lo sienten en gran medida ajeno. Dicen los docentes del Chaco:

> *"cada año nos encontramos con una realidad semejante a la del año anterior"*[28]

> *"Hay tanto movimiento de docentes que siempre empezamos de cero".*

Otro punto de discusión es la articulación con los organismos del Estado, cuestión que parece estructuralmente compleja. Parte de las funciones de estos organismos es "regular" las actividades y lo más rico de estas experiencias es su carácter flexible y dinámico y, por tanto, difícilmente "regulable". La EIB no puede imponerse unilateralmente ni uniformizarse, pero tampoco puede quedar librada al voluntarismo; el apoyo de los organismos centrales es fundamental en este sentido. En términos muy claros lo expresa una docente de Río Negro:

> *"Hay que tomar estas actividades como parte del plan institucional anual, pero cuidando que no se transformen en un evento hecho desde lo prescriptivo. Quienes se involucren deben sentirse identificados con la temática y estar abiertos a los desafíos y contradicciones…".*[29]

Las experiencias muestran la necesidad de seguir trabajando desde los niveles de definición de políticas para avanzar en una planificación que oriente acerca de métodos, objetivos, contenidos y la formación específica de los docentes. Este avance debe hacerse manteniendo los espacios de autonomía de las escuelas, teniendo en cuenta que en diversas experiencias se valoran los marcos legales que otorgan facultades a las instituciones educativas para elaborar sus propios proyectos, requisito indispensable para atender poblaciones heterogéneas.

En definitiva, reconocer el lugar central de la voluntad, los deseos e intenciones de los educadores no debe llevarnos a poner solo en ellos la responsabilidad por la implementación de propuestas de interculturalidad. Sabemos que en nuestro país el involucramiento y apoyo de los distintos niveles de definición de la política educativa es imprescindible para mantener y multiplicar estas experiencias.

28 M. Zidarich "La capacitación como estrategia para el fortalecimiento de la EIB", Sauzalito, Chaco.
29 "Encontrarnos en la diversidad", CEM Nº 37 y CEM Nº 77, Bariloche, Rio Negro.

c.4. La relación con las comunidades

La mayoría de las experiencias son producto de la iniciativa de los docentes. Sin embargo, en muchos casos las acciones comienzan a implementarse como resultado de las mismas demandas de las comunidades. Esto sin duda condiciona el sentido y los alcances de las propuestas, ya que una variable a atender especialmente es el grado de protagonismo aborigen en todo el proceso.

Son sumamente interesantes las experiencias que comienzan porque los padres y la comunidad demandan cambios en la escuela, se muestran preocupados por el fracaso de los niños, o piden ellos mismos formación para ayudarlos:

> *"La necesidad surge de la misma comunidad al detectar que sus hijos no lograban comprender los contenidos con la metodología que se aplica en las escuelas comunes. Los padres y el consejo de idóneos plantean la necesidad de una reforma curricular en donde se contemplen las necesidades de los niños en cuanto a la interculturalidad".*[30]

Cuando las propuestas son el resultado de la iniciativa monopólica de las escuelas, es alto el riesgo de que las comunidades queden fuera y que el acercamiento no se produzca. Si esto no es revisado durante la implementación, puede ahondar más que zanjar la distancia con la población.

Es importante también que la participación de las comunidades no se limite a la mera presencia ni a plantear demandas o a cooperar en lo que la escuela establece. Son reiteradas las experiencias donde las comunidades se han implicado de alguna manera (más o menos formal o efectiva) en la discusión de las prioridades de los proyectos escolares o en la elaboración de material didáctico. Este proceso requiere no solo tiempos y espacios determinados, sino muy especialmente la predisposición al diálogo y el entendimiento.

En ocasiones este planteo ha sido mirado con desconfianza y como un cuestionamiento potencial a la especialidad y profesionalidad de los docentes. Lejos de ello, entendemos que implica reconocer su capacidad de escuchar, dialogar y generar propuestas flexibles pero con objetivos claros.

En palabras de los responsables de una escuela de Neuquén:

> *"Este año propusimos con los padres que para poder avanzar necesitábamos dejar de mirar la cáscara de la escuela y poder mirar adentro, los contenidos, lo que se aprende… que los padres sepan que la escuela está en transformación y que en esta transformación la atención está puesta en la comunidad…es importante que todos juntos discutamos el contenido de la escuela que queremos".*[31]

Muchas experiencias señalan incluso que ha habido una resistencia inicial de las comunidades a la educación intercultural y en particular a la alfabetización en lengua materna, por la situación de desconfianza hacia las instituciones o por considerar que ello aleja aún más a los jóvenes del manejo de los instrumentos básicos de la "sociedad blanca". La oposición de los padres a la enseñanza de la lengua materna en la escuela debe vincularse entre otras razones a la complejidad de los procesos de construcción de identidades en todas las poblaciones y en particular en aque-

[30] "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.
[31] R. Irial. Urretabizkaya, "Estamos abrazados todos" Escuela Nº 242, Neuquén.

llas que han sufrido discriminación y persecuciones. Hablar una lengua aborigen supone en gran medida definirse como indígena y la historia llevó a que gran cantidad de estos grupos nieguen esta condición, en muchos casos como una estrategia de supervivencia, o para evitar que los niños padezcan la situación de discriminación que sus padres han vivido. En este punto la situación es muy heterogénea y va de la resistencia a que la escuela enseñe la lengua porque "*eso es lo que se habla en la casa y la escuela debe enseñar el castellano*" (tal como expresaron padres de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires), a la expectativa de que la enseñanza de las lenguas aborígenes en la escuela "*evite que se pierdan*".

La oposición de algunas comunidades a los proyectos de EIB es un hecho reversible si hay un acercamiento que permita compartir y construir conjuntamente las prioridades y objetivos últimos del proyecto escolar. Es importante destacar que esta oposición suele modificarse luego que los docentes trabajan con los padres los fundamentos por los cuales el aprendizaje de la escritura en la lengua materna facilita el posterior (o simultáneo según el caso) aprendizaje de la escritura del español, ya que su enseñanza es una demanda reiterada de las distintas comunidades. Nos dice una docente de Formosa:

> *"Los padres fueron viendo la importancia del estudio de la lengua para luchar en las mismas condiciones que cualquier ciudadano, pero sin perder su identidad".*[32]

La distancia de los padres de la escuela es objeto de diversas interpretaciones. Mientras algunos la asocian al desinterés, otros la vinculan a las condiciones de vida (alta movilidad, inestabilidad laboral). Algunos reflexionan también sobre la responsabilidad de la misma escuela en este distanciamiento.

> *"Aquí cabe la autocrítica, no siempre nuestras propuestas se adecuan a sus intereses, tiempos ni actividades".*[33]

La complejidad de la relación entre las comunidades y las escuelas se advierte especialmente cuando los interesados se proponen trabajar simultáneamente con relación al sistema educativo oficial y a formas educativas "paralelas" o autónomas. Para evaluar la importancia de estas iniciativas es importante comprender que "educación y escuela no son lo mismo" (Diaz, 2001). Los mapuches de Neuquén (con una importante tradición en la elaboración de propuestas educativas alternativas), expresan:

> *"Necesitamos dos procesos paralelos interrelacionados: la recuperación y fortalecimiento de una educación autónoma mapuche y un proceso de educación intercultural… Es en esa escuela (la oficial) que pretendemos que nuestros contenidos pedagógicos y metodológicos sean reconocidos como aporte útil para el desarrollo de ambas culturas..."*
>
> *"La educación autónoma mapuche no se aprende en la escuela, sin embargo, la escuela es importante para el mapuche tanto en un sentido instrumental, como para construir un diálogo con otros".*[34]

[32] R. Cirigliano "Educación bilingüe e intercultural, realidad y sueño" Escuela 401, Pozo del Tigre, Formosa.
[33] C. N. Tejeda y C.L. Boggio "Rescate cultural", Escuela N°249, Viedma, Río Negro.
[34] R. Iral-R. Urretabizkaya, "Estamos abrazados todos" Escuela 242, Neuquén.

D. Reflexiones finales: avances, obstáculos y proyecciones de la EIB

Quisiéramos por último introducir algunas reflexiones en torno los puntos problemáticos y a las proyecciones del trabajo con un enfoque intercultural y bilingüe.

La primera de ellas se vincula al denominado "impacto" de las experiencias. Las propuestas que hemos analizado en la mayoría de los casos se desarrollan en los primeros años de la EGB. Casi todas (en particular las experiencias prolongadas) señalan que a partir de su implementación aumentó la retención escolar de la población aborigen y la comunidad educativa se fortaleció. Sin embargo, encontramos pocas experiencias en ciclos superiores. Es difícil en estas situaciones asociar mecánicamente la implementación de una propuesta de interculturalidad con un efecto de mayor retención en los años superiores, ya que el problema de la retención responde a múltiples variables entre las que sobresalen aspectos socioeconómicos. Sin embargo, es indudable que un reposicionamiento de los docentes y una adecuación de la propuesta escolar a los intereses de la población favorecen que los alumnos se ubiquen de otra forma en la escuela y comiencen a sentir su propuesta como propia. Por ello sostenemos que es imprescindible tanto dar **continuidad**, mejorar y ampliar las experiencias ya en curso para los primeros años, como elaborar propuestas para los ciclos superiores.

Otro aspecto se vincula a los **factores subjetivos, las imágenes y concepciones** sobre los que hemos reflexionado. Las experiencias nos muestran la necesidad de mantener un permanente ejercicio de reflexión sobre nuestros discursos y nuestros actos, atendiendo a la correspondencia entre los objetivos que nos proponemos (sobre los que hay notable acuerdo y coincidencia), las acciones concretas que implementamos y las concepciones sobre los sujetos, la cultura y el aprendizaje que sostenemos.

Para apoyar este complejo proceso se deben propiciar y sostener espacios de **formación y capacitación** que permitan a los docentes conocer más a fondo estas culturas antes de juzgarlas y en especial, reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos, para comprender la necesidad de recuperar la confianza necesaria con vistas a producir un nuevo encuentro. La capacitación docente en todos los casos, pero en especial para trabajar en estos contextos, debería formarlos tanto en los aspectos técnico-pedagógicos, como en la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural.

Es necesario también atender al **involucramiento de la comunidad** y preguntarnos por las razones de la exclusión de las familias y comunidades de la discusión de las prioridades escolares. La idea de que se trata de cuestiones demasiado técnicas nos impide escucharlos. También es importante tener en cuenta que la forma en que los padres usen los espacios no se puede imponer, debe a la vez formalizarse (tener reconocimiento institucional) y perder formalidad (ser dinámica y flexible).

Un aspecto especialmente importante de la "proyección" de las experiencias se vincula a la imagen de la **escuela como depositaria de la responsabilidad sobre el mejoramiento de la situación social de sus alumnos y el futuro de las culturas aborígenes**. Los comentarios en este sentido son numerosos y provienen de las distintas regiones del país:

"Creemos que la educación es un camino alternativo para achicar las diferencias y eliminar las contradicciones".

"A través de la tarea educativa se evitaría la emigración, el desarraigo del individuo y el desmembramiento de su comunidad".

"La escuela recibe multiplicidad de culturas y debe tener como objetivo la incorporación de todas ellas a través de sus alumnos a la cultura nacional y regional".[35]

"Nuestra propuesta es desarrollar una acción positiva que contrarrestre la fragilización cultural que atraviesa actualmente la cultura mapuche y enfrente la globalización dominante que nos pretende uniformizar".[36]

Estos comentarios seguramente expresan los deseos de los que "están allí" y con mucho esfuerzo, construyen estrategias y trabajan en pos de la consolidación de un sistema educativo más democrático.

Sin embargo, entendemos que la interculturalidad debe ser trabajada como un proceso social y político amplio y la escuela no puede tener éxito si va sola contra el sentido de las propuestas tradicionales. En definitiva la EIB, como cualquier proyecto educativo transformador, no puede ser sólo un proyecto de la escuela, sin negar la importancia de que lo sea. Debe ser parte de un proceso abarcador, lo que implica la construcción de otras estrategias, en particular con relación a las comunidades y también por supuesto al sistema y la sociedad en su conjunto.

[35] M. Pino "Entre el castellano y el mapuche", Escuela 387, Gral Fernandez Oro, Río Negro.
[36] "Encontrarnos en la diversidad ", CEM N° 37 y CEM N° 77, Bariloche, Río Negro.

Notas

I. Esta clasificación es sumamente arbitraria, ya que muchas de las experiencias incluyen aspectos de las tres categorías.

II. Entendemos que este énfasis en el reconocimiento y el trabajo con las relaciones entre los grupos aborígenes y la sociedad nacional es uno de los aspectos donde el enfoque intercultural avanza con respecto a las propuestas de biculturalidad o a los proyectos de educación indígena que han tendido a enfatizar solo "los componentes propios". La propuesta más bien es poner el acento en el proceso de construcción conjunta y la permanente interacción.

III. La cuestión del bilingüismo es analizada en otro artículo que aparece en este libro, de modo que no nos detendremos en ella.

IV. Distintas tendencias epistemológicas y pedagógicas actuales (baste mencionar las corrientes iniciadas con los trabajos de Vigosky, Ausubel, Bruner) afirman entre sus postulados la articulación existente entre la educación y los procesos socioculturales, el lugar activo del sujeto en la construcción de los significados y la necesidad de un aprendizaje significativo y situado. A partir de allí proponen que la enseñanza avance teniendo en cuenta los saberes sociales, incorporándolos a los contenidos escolares, en algunos casos para problematizarlos y en otros para profundizarlos. Se propone también acercar no solo los contenidos sino también la forma de conocer, recuperando aspectos del aprendizaje espontáneo y cotidiano de los niños. El desafío es entonces crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito escolar y el extraescolar.

En cuanto a la educación popular, esta se dirigió básicamente a los denominados sectores populares, problematizando aspectos vinculados a la desigualdad. Las propuestas de educación popular se desarrollan desde latinoamérica fundamentalmente a partir de la figura de Pablo Freire. Resulta sumamente sugerente su crítica al modelo "bancario" de la educación tradicional y su cuestionamiento a la asimétrica relación entre educando y educador.

En cuanto a la pedagogía crítica, los puntos de encuentro con las propuestas de interculturalidad se basan en la posición cuestionadora del currículum tradicional. Pedagogos como Mc Laren, Giroux, Apple, Flecha, Tadeuz da Silva, desde la ampliación del significado de "la cultura", y el cuestionamiento de la forma en que ciertos conocimientos se consideran válidos y otros no, sostienen que la diversidad cultural debe legítimamente formar parte del currículum. Afirman que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de mayores niveles de acceso al currículum hegemónico, depende de una modificación sustancial del currículum existente. Proponen por ello no solo pensar en "el acceso" sino fundamentalmente en el contenido al que se accedería.

V. Desde los estudios clásicos del parentesco, los antropólogos han registrado que en torno a cuestiones como la familia, la crianza de los niños, las pautas de residencia y herencia, existe una fuerte tendencia a naturalizar las prácticas conocidas y cercanas y a descalificar las que se alejan de ellas; asimismo registran la distancia entre los patrones ideales y las costumbres, hábitos y prácticas que la gente manifiesta en su vida diaria. La cotidianeidad de

las relaciones familiares y su carácter universal, aunque absolutamente variable, lo convierten en un aspecto de la vida social especialmente propicio para que las propias pautas tiendan a vivirse como únicas o, al menos, como las más "lógicas" y evolucionadas. Concretamente, desde el discurso hegemónico actual, la forma de vínculo conyugal, de división sexual del trabajo, de fijar la residencia y definir la pertenencia de los hijos que suele caracterizar los grupos urbanos de clase media se presenta como "el modelo", la forma óptima (a veces incluso como la única posible) de organización.

VI. Algunos autores plantean incluso que las escuelas, más que "enseñar culturas", deben ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y de relativo tienen las culturas propias en tanto construcciones sociales (García Castaño, Granados Martínez, 1999).

VII. Investigaciones didácticas hablan del conocimiento escolar como un tipo particular de saber, producto de la relación entre los saberes científicos, los saberes sociales, las tradiciones docentes y las posibilidades cognitivas de los alumnos.

VIII. La constatación de la reiteración con que se presentan estos rasgos no indica que se los conciba como esenciales ni inmodificables sino, justamente sólo como atributos reiteradamente presentes en sus experiencias y formas de producción cultural que han tenido relativa continuidad a lo largo de la historia y que se intentan proyectar al futuro.

Bibiografía

ACHILLI, E. Práctica docente y diversidad sociocultural, Homo Sapiens. Rosario, 1996.

BRIONES, C. Depredación y ninguneo. Revista Encrucijadas, pp56 a 67. Año 2, N° 15, Enero de 2000.

CALVO PONTON, B. DONNADIEU AGUADO, L. (1992) Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural? CIESAS, México

CARRO, S, NEUFELD, MR, PADAWER, A., THISTED, S. Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. Rev. Propuesta Educativa, Año 7, N°14.

GARCIA CASTAÑO, GRANADOS MARTINEZ, A. Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta, Madrid, 1999.

DIAZ, Raúl. Documento para el debate: Educación Intercultural: alcances y desafíos.

DIAZ, Raúl. Trabajo docente y diferencia cultural, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.

FOLEY, D. "El indio silencioso como una producción cultural" en LEVINSON Y HOLLAND "La producción cultural de la persona educada" Universidad de Nueva York, 1996 (Traducción).

LEVINSON Y HOLLAND. "La producción cultural de la persona educada", Universidad de Nueva York, 1996 (Traducción).

SACRISTÁN, J. -PEREZ GOMEZ, AI. Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid, 1993.

ODINA. "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones", Veracruz, 1991.

ORTIZ, R. "Diversidad cultural y cosmopolitismo". En BARBERO et al, Cultura y globalización. CES, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

PROEIB-ANDES "Abriendo caminos". Taller Seminario Internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos. Onic-Proeib Andes - CRIC (2000) Popayán, Cauca.

QUADRELLI, Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones. Tesis de maestría, Misiones, 1998.

RAMÓN, Cyntia. La problemática de la educación rural en la provincia de Chubut. Red NAYA. Congreso virtual de Antropología. Octubre de 2002.

ROMERO. La educación indígena en Colombia: referentes actuales y sociohistóricos. Red NAYA Congreso virtual de antropología. Octubre de 2002.

TADEUZ DA SILVA, T. "Espacios de identidad". Octaedro, España, 2001.

WALSH, Catherine. "La interculturalidad en educación". Ministerio de Educación de Perú-Programa FORTE-PE, Perú, 2001.

Beatriz Gualdieri

Programa de Formación
en Educación Intercultural
Bilingüe para los Países Andinos
(PROEIB Andes)

El lenguaje de las experiencias

"No es como algunos piensan que los chicos wichi 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 porque no nos permitían hablar en idioma"[1]

Maestro Auxiliar wichi

"en vez de aprender inglés prefiero aprender mapuche, me parece que es lo justo"[2]

Estudiante mapuche

1. Un poco de contexto

La EIB, en tanto concepción educativa que asume la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos como recurso pedagógico, está fuertemente enraizada en los contextos específicos donde se desarrolla. Por ello, es necesario y pertinente hacer referencia a las situaciones sociolingüísticas en que las experiencias presentadas a la Convocatoria se insertan.

La variedad de las experiencias que analizamos refleja, en gran medida, el abanico de situaciones diversas de coexistencia de lenguas y/o variedades dialectales en que se enmarcan. Esta diversidad es resultado de desarrollos sociohistóricos diferenciados y específicos que han determinado configuraciones, en cuanto al conocimiento y uso lingüísticos, también distintas. Tales configuraciones tienen en común la presencia de relaciones conflictivas y asimétricas entre las ha-

[1] Testimonio en "La pareja pedagógica, un vínculo a construir" (Chaco).
[2] Testimonio en "Wiñoy Trupantü". Encontrarnos en la diversidad". (Rio Negro).

blas de la sociedad hegemónica y los grupos socioculturales minoritarios. Podemos decir que nos encontramos con una situación de "diglosia conflictiva"[3] donde cada lengua o variedad cumple funciones distintas y se utiliza para propósitos específicos y donde el castellano (específicamente el estándar) tiene mayor prestigio social por tratarse de la lengua del poder político y económico, en tanto las lenguas originarias están relegadas a un estatuto marginalizado, con sus funciones restringiéndose a ámbitos reducidos en razón del avance de la lengua dominante. Esta asimetría de poder entre las lenguas (que refleja, obviamente, asimetrías en las relaciones socioeconómicas y políticas entre los hablantes) determina una situación inestable de conflicto que tiende a resolverse en el desplazamiento y sustitución de la lengua indígena o en la consolidación y normalización de la misma. El quehacer educativo, en el centro del cual se encuentra el lenguaje, no sólo se inserta sino también influye en estos contextos. Es dentro de esta realidad que surgen gran parte de las experiencias relatadas: de la necesidad de la escuela de responder con estrategias pedagógicas apropiadas para cada caso.

Desde el punto de vista lingüístico, las experiencias están situadas en contextos donde coexisten, en mayor o menor grado, el castellano con diversas lenguas indígenas o distintas variedades dialectales del castellano, una de las cuales marcada por rasgos lingüísticos y sociolingüísticos de una lengua indígena (esto específicamente en las experiencias del NOA). En lo que se refiere a las lenguas indígenas, se presentaron experiencias que involucran nueve idiomas: wichi, mocoví, toba, pilagá, mapudungun, mbya-guaraní, guaraní, quechua y aimara. Habría que agregar una décima, el huarpe, lengua dada por extinta y rastros de la cual fueron identificados en la experiencia sanjuanina.

Uno de los primeros aspectos vinculados con la variedad de situaciones tiene que ver con la heterogeneidad lingüística y sociolingüística existente, no sólo entre los pueblos representados, sino también al interior de cada uno de ellos. Esta heterogeneidad se vincula con el manejo y frecuencia de uso de la lengua, en relación con variables sociales como la edad, el género, o el nivel de estudios del hablante; los dominios sociolingüísticos en que las lenguas son utilizadas, y las características de la transmisión intergeneracional.

Por otro lado, también se observan situaciones muy variadas con respecto a los tipos de asentamientos, en términos de la oposición, no siempre tajante, entre contextos rurales y contextos urbanos. Así, podemos ver casos como toba y mocoví, por ejemplo, donde la creciente urbanización de estos pueblos, producto de migraciones a grandes ciudades determinadas principalmente por razones laborales, produce situaciones diferentes, al interior de cada pueblo, en cuanto a vitalidad de la lengua indígena, transmisión generacional, cambios lingüísticos debidos al contacto, etc.

En rigor, la diversidad sociolingüística es característica de las situaciones de contacto de lenguas: las relaciones sociohistóricas son, en cada caso, únicas y conforman grupos humanos cuyo comportamiento lingüístico también es específico y está determinado por las condiciones de tipo social e histórico en que las diferentes comunidades de hablantes se han desarrollado. Las relaciones específicas con la sociedad hegemónica en que los grupos aborígenes se han visto en-

[3] Cf. por ejemplo: Hamel, 1998; Baker, 1993; Romaine, 1996.

vueltos influyen, asimismo, en las actitudes, más o menos positivas, hacia su pertenencia étnica y su lengua originaria.

La presencia del castellano, en sus diversas variedades, es el punto en común de todos los contextos en que se desarrollan las experiencias. También en todos los casos, como ya se mencionó, existe una relación asimétrica entre el castellano y las lenguas originarias. Esta situación diglósica involucra, en cada caso, las relaciones entre el castellano escolar (idealmente estándar), el castellano regional (que constituye el medio en el que están inmersos y con el que establecen diversos tipos de relaciones los pueblos mencionados) y la lengua originaria. Cabe señalar que la inclusión de las lenguas aborígenes en el ámbito escolar involucra un esfuerzo por constituir, para tales lenguas, una variedad estándar que trasciende las diferencias dialectales y cuyas funciones se vinculan específicamente con los usos escolares y, más puntualmente, con la dotación y práctica de la escritura, lo que agregaría un cuarto código lingüístico en el proceso escolar.

Los contextos en los cuales se sitúan las experiencias educativas presentadas a la Convocatoria pueden ser tipificados considerando tanto la funcionalidad de uso de las lenguas originarias como las características de la transmisión intergeneracional de las mismas. Así, se puede hablar de un continuo que tiene en un polo situaciones donde la lengua aborigen carece de funcionalidad en la vida social, y donde no existen actualmente hablantes competentes de la misma (huarpe y parte de las comunidades mapuche). En el otro polo, hallamos contextos donde la lengua originaria mantiene una alta vitalidad de uso en gran parte de los dominios de la vida familiar y comunitaria, siendo frecuente y competentemente hablada por personas de las distintas generaciones y, por ende, donde la socialización primaria de los niños se realiza preferentemente en ella, lo que resulta en alumnos que ingresan al sistema escolar con conocimientos incipientes de castellano (wichi, pilagá, mbyá). Entre ambos extremos, hay un continuo de situaciones que, a grandes rasgos, podrían ser reducidos a dos situaciones típicas: contextos donde la lengua indígena mantiene su funcionalidad en ciertos dominios, típicamente aquellos vinculados con las interacciones familiares, y donde la socialización inicial de los niños se lleva a cabo en ambas lenguas, lo que resulta en alumnos que ingresan al sistema escolar con diferentes grados de bilingüismo y competencias diversas en cada una de las lenguas (parte de las comunidades toba y mocoví); y contextos donde la vida comunitaria y familiar se realiza predominantemente en castellano, siendo la lengua indígena funcional solamente para algunos sectores sociales (típicamente las generaciones mayores) y circunstancias: en estos casos, los niños son socializados predominantemente en castellano y suelen tener alguna competencia pasiva en la lengua indígena (parte de las comunidades toba, mocoví y mapuche, asentamientos urbanos de habla guaraní, quechua y aimara).

Las lenguas originarias también están presentes, especialmente en cuanto a los rastros que las mismas han dejado en el castellano regional, en aquellas experiencias que se han centrado en la inclusión de la variedad sociodialectal de castellano hablada por los alumnos y los miembros de las comunidades; esto es así específicamente en el caso de varias instituciones situadas en el NOA.

2. Lenguas y educación

2.1. La inclusión de la lengua originaria

La mayoría de las experiencias se centra en, o refiere tangencialmente a, la inclusión de la lengua aborigen en el ámbito educativo. La incorporación de la lengua originaria de los pueblos a los que el sistema educativo atiende, en un contexto tradicionalmente homogeneizador en torno del castellano como el de nuestro país, es un logro importante para destacar. Esto es especialmente meritorio en los contextos urbanos, en los cuales se sitúan gran cantidad de las experiencias presentadas: es preciso resaltar que tradicionalmente la educación bilingüe en contextos de poblaciones aborígenes se ha planificado y desarrollado en áreas rurales, obviando, hasta muy recientemente, el hecho de que un creciente número de indígenas residen y se reproducen como pueblos en ámbitos urbanos.

La sensibilidad de los docentes para considerar las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua está en el origen de la mayoría de las experiencias: no son raros los casos en que se expresa una actitud, explícita o implícita, de revalorización de la lengua y la cultura aborígenes como fuente de autoestima de los estudiantes. La conciencia del papel que la lengua tiene en los procesos sociales y cognitivos parece estar presente en gran parte de los casos.

Otro aspecto destacable es la conciencia sobre la importancia de la lengua materna de los alumnos en el proceso pedagógico, más allá de las funciones comunicativas necesarias para la interrelación y la enseñanza de contenidos escolares. Así, por ejemplo, es recurrente el argumento de que la alfabetización de los niños bilingües se consigue más exitosamente mediante la inclusión de la lengua originaria. La transferencia de las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, entre lenguas es un hecho comprobado por estudios realizados en diferentes contextos de bilingüismo[4]. El desarrollo de tales habilidades en la lengua materna o predominante son fácilmente transferibles a una segunda lengua y cuanto más y mejor desarrolladas sean en la primera lengua, mayores las probabilidades de éxito en el proceso educativo escolar en una segunda lengua.

Por otro lado, un rasgo presente, si no en todas, en la gran mayoría de las experiencias, es la participación de la comunidad acompañando la tarea docente. Así, se recurre a los hablantes expertos, los que en diferentes grados participan en las actividades escolares. Esta participación, que abre la escuela a la comunidad, es uno de los logros frecuentemente mencionados en los trabajos presentados.

Un nivel de participación de la comunidad en los procesos escolares es la presencia institucionalizada, en un nutrido conjunto de experiencias, de los auxiliares docentes o maestros especiales aborígenes, quienes llevan adelante gran parte de las acciones vinculadas con aspectos lingüísticos en la práctica de aula, específicamente en lo que se refiere a la lengua originaria y principalmente mediante la constitución de las "parejas pedagógicas" con los docentes hispanohablantes. En contados casos, estos docentes aborígenes intervienen en la planificación curricular global y su rol al respecto parece circunscripto al área de la lengua aborigen: "los A.D.A. (Auxiliar Docente Aborigen) planificaban el área de lengua (wichí) y los maestros el resto de las áreas". Esta figura del auxiliar aborigen se encuentra inclusive en contextos donde la misma no se halla aún institucionalizada y donde los propios docentes ven la necesidad de un compañero de trabajo en el au-

[4] Cf. por ejemplo: Baker, 1993; Cummins, 1999 y 1996.

la que les garantice quebrar los problemas de incomunicación derivados del encuentro, muchas veces traumático, de los alumnos con una lengua, el castellano escolar, que desconocen.

La incorporación de miembros de la comunidad en la escuela está presente, también, en calidad de órganos consultivos, como es el caso de las escuelas de Santa Fe, a través de los Consejos de Ancianos, de Idóneos o de la Lengua cuyos integrantes se involucran en decisiones que hacen a las tareas pedagógicas, especialmente en las áreas de lengua y cultura indígena. Asimismo, la comunidad, en estos y en otros casos, suele tener un papel relevante en la selección de los candidatos a maestros/auxiliares aborígenes.

Otro nivel de participación comunitaria está dado por el recurso a miembros de la comunidad como proveedores de información sociocultural y lingüística. Esto se observa especialmente en aquellos contextos en que la lengua originaria es introducida en la escuela como una segunda lengua; es decir, con alumnos aborígenes cuya lengua predominante o exclusiva es el castellano.

En lo que se refiere a los tipos de actividades pedagógicas enfocadas en la lengua originaria, se observan acciones que van del uso de la misma como recurso para facilitar la comunicación que necesariamente involucra el proceso escolar (especialmente mediante la traducción y paráfrasis) y como lengua de alfabetización inicial, hasta actividades que se centran en la recopilación de textos, la elaboración de diccionarios, la enseñanza como segunda lengua, la recolección y traducción de vocabulario, etc.

Con respecto a las experiencias que se centran en la lengua originaria como una segunda lengua, éstas son de dos tipos: escolares y extraescolares. En las instituciones escolares, la enseñanza de la lengua aborigen está dirigida a niños pertenecientes a comunidades donde la transmisión intergeneracional de la misma se ha cortado; por ejemplo, las lenguas andinas en el NOA, el mapudungun en la Patagonia. Se plantean actividades como recopilación y aprendizaje de vocabulario y frases cortas así como trabajos de recolección de textos orales. En todos los casos, la lengua originaria es tratada en forma fragmentada y con énfasis en la escritura. Las experiencias extraescolares de enseñanza de una lengua originaria se han desarrollado principalmente en contextos urbanos y están dirigidas no sólo a integrantes de los grupos étnicos involucrados, sino también al público en general. Estos trabajos incluyen una experiencia individual que se centra en la escritura y en aspectos lingüísticos fragmentarios de guaraní, y un conjunto de acciones de enseñanza de mapudungun, gestadas desde una organización mapuche, que se lleva a cabo básicamente en forma oral y con un enfoque comunicativo.

2.2. La enseñanza de/en castellano

En general, las experiencias no explicitan cómo se ha trabajado con el castellano. El énfasis, en aquellos trabajos que se centran en el componente lingüístico, ha estado en la descripción de actividades realizadas con la lengua aborigen, posiblemente en razón de la ya mencionada innovación que la inclusión de las hablas propias de los alumnos y sus comunidades involucran con respecto a la ruptura de una tradición escolar homogeneizante. Sin embargo, un proyecto de educación bilingüe conlleva, como su nombre lo indica, la presencia en aula y con fines pedagógicos de al menos dos lenguas. El hecho de que, para muchos de los alumnos, el castellano suele ser, si no su segunda lengua, la lengua menos dominante en sus interacciones y su vida cotidiana, exige la implementación de un tratamiento metodológico diferenciado para su enseñanza. Cabe mencionar, también, que la escuela ocupa, para los padres, un lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua hegemónica.

Referencias explícitas a la enseñanza con metodología de segunda lengua del castellano se encuentran solamente en la experiencia de capacitación docente realizada en Ramón Lista (Formosa) donde se menciona como marco teórico y conceptual el enfoque comunicativo.

Podríamos incluir, entre las experiencias que focalizan la enseñanza de castellano, a aquéllas que en el NOA parten del habla coloquial de alumnos hispanohablantes para gradualmente ir incentivando, a través de la lectoescritura, la apropiación por parte de los mismos del castellano estándar.

El hecho de que no se haga referencia, en la mayoría de los trabajos, a la lengua en la cual se vehiculan los contenidos de las diferentes áreas curriculares, salvo específicamente en las áreas de cultura y lengua aborigen, parecería estar indicando que se planifican y llevan a cabo en castellano.

3. Algunos aspectos para revisar

A partir del análisis de las experiencias presentadas, consideramos necesario señalar un conjunto de aspectos conceptuales que es conveniente revisar. El señalamiento de tales aspectos pretende llamar la atención sobre ciertas concepciones que dificultan, en muchos casos, la práctica pedagógica. Creemos que la reflexión al respecto es un paso imprescindible y que algunas debilidades observadas en los trabajos se originan, en gran medida, como consecuencia de la falta de una formación docente adecuada. Cabe destacar aquí el papel que una capacitación apropiada y constante puede tener en el desarrollo de una educación adecuada a las necesidades y expectativas de los pueblos involucrados. Esto se hace evidente en aquellas experiencias que han contado y/o cuentan con asesoramiento y capacitación específicos, en las cuales se observa un manejo conceptual sólido y pertinente, que redunda en una comprensión de la realidad y una práctica educativa más flexibles y congruentes con la construcción del enfoque educativo intercultural y bilingüe.

Sobre lenguaje y lenguas

La capacidad de comunicarse en una o más lenguas es inherente al ser humano: el lenguaje es uno de los rasgos que nos identifican en tanto género humano, estamos genéticamente dotados de esta capacidad y es en el medio social en que crecemos donde la ponemos en juego adquiriendo una (o varias) lengua(s) específica(s) mediante la interacción comunicativa con los otros miembros de la comunidad de hablantes en la que vivimos.

Hablar una lengua involucra no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua, lo que se ha dado en llamar "competencia lingüística". Además de este conocimiento del código, durante el proceso de socialización también vamos adquiriendo "competencia comunicativa": un conjunto de normas de uso apropiado del lenguaje que están condicionadas socioculturalmente y que trascienden las estructuras lingüísticas. Tales normas comunicativas varían de cultura a cultura e inclusive dentro de una misma cultura pueden variar de un grupo a otro (por ejemplo, según edad o género). Se trata de conocimientos verbales y no verbales que permiten la comunicación eficaz en diferentes contextos y situaciones. Así, por ejemplo, los hablantes vamos aprendiendo cuándo y cómo hablar, qué decir a quién, cuándo callar, etc. Y estos aprendizajes se dan en un contexto específico.[5]

Una primera observación sobre las experiencias es la tendencia a considerar que las lenguas consisten, casi exclusivamente, en vocabulario y pronunciación. Es decir que existe una percepción recortada e insuficiente de la competencia lingüística, donde aspectos vinculados con las reglas gramaticales y textuales no son tratados pedagógicamente. Son profusas las menciones a dificultades, metodologías, actividades que se centran en el componente léxico y/o en el nivel fonético-fonológico, pero son excepcionales las referencias a otros aspectos estructurales de las lenguas. Esto se observa tanto con respecto a la lengua aborigen como al castellano.

Por otro lado, no se consideran, más que excepcionalmente, las cuestiones vinculadas con la puesta en uso del lenguaje que hacen a la competencia comunicativa, sea en la lengua originaria o en el castellano. Como ya se dijo, el uso y conocimiento competente de cualquier lengua involucra la posibilidad de usar un código lingüístico en las situaciones apropiadas: es decir, que no basta con conocer los aspectos estructurales sino también poder utilizarlos en forma adecuada según las pautas socioculturales de la comunidad de hablantes. Gran parte de las normas comunicativas de la escuela provienen de una especie de "naturalización" de las pautas propias de la sociedad hegemónica, percepción que es necesario confrontar para entender que no se trata de "las" sino de "unas" normas, cuya legitimidad está dada por razones sociales que involucran relaciones de poder. Esto es especialmente cierto para aquellos niños que provienen de grupos sociales en cuyas prácticas culturales las interacciones están pautadas de otra manera: el encuentro con la cultura comunicativa escolar puede ser, en tales casos, profundamente traumática.

En las experiencias, generalmente los diagnósticos y observaciones sobre el comportamiento de los alumnos omiten la consideración de normas comunicativas, en muchos casos radicalmente diferentes, entre las lenguas que coexisten en la comunidad y el aula. Así, se habla de "carencias comunicativas", "parquedad", "timidez", "pasividad" basándose en el comporta-

[5] Cf. por ejemplo: Lomas, Osoro y Tusón, 1997; Romaine, 1996.

miento verbal. Quizás sea necesario reflexionar más profundamente sobre aquellos aspectos socioculturales que se viabilizan a través del comportamiento lingüístico y que forman parte de los procesos de socialización primaria[6]. Especialmente, es necesario aproximarse a una variable cultural importante como es el uso del silencio: en las experiencias se observa la tendencia a interpretar el silencio como una expresión de déficit lingüístico y/o cognitivo, cuando cabría preguntarse si no se relaciona más con una manera de comunicación diferente, que puede conllevar diferentes significados sociales.

Sobre la oralidad y la escritura

La escuela es, sin duda, el lugar privilegiado por la sociedad para la adquisición y desarrollo de la lectoescritura. En las experiencias escolares presentadas hay, sin excepción, un énfasis en el tratamiento del componente lingüístico vinculado con la escritura. La intervención pedagógica está centrada en la lectoescritura y raramente se incluye el tratamiento planificado de la oralidad en el aula, sea de la lengua aborigen o del castellano. La incorporación de la lengua aborigen escrita está presente tanto en las experiencias en que la misma es tratada como lengua materna y es el medio a través del cual se inicia y desarrolla el proceso de alfabetización, como en los casos en que se trata como segunda lengua. Al respecto, cabe hacer algunas observaciones sobre las metodologías y las concepciones que guían, explícita o implícitamente, el tratamiento de la oralidad y la escritura en las experiencias.

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües, en las experiencias se observan dos tendencias metodológicas: por un lado, la alfabetización inicial en ambas lenguas simultáneamente y, por otro lado, la alfabetización en la primera lengua de los alumnos al inicio, con introducción posterior de la lectoescritura en la segunda lengua. En el primer caso, desde el ingreso a la escuela los niños son expuestos al fenómeno de la lectoescritura en ambas lenguas, propendiendo al uso complementario de ambos sistemas. En el segundo caso, la alfabetización inicial se realiza en la lengua materna o predominante, con la segunda lengua a nivel oral, y la lectoescritura en la segunda lengua se comienza a introducir a medida que los niños van afianzando las competencias básicas de lectura y escritura en su lengua materna y algún nivel (que en las experiencias no se explicita) de competencia oral en la segunda lengua. Así, en un caso la lengua de alfabetización es irrelevante y el énfasis está puesto en la adquisición de las habilidades de lectoescritura vinculándolas con la funcionalidad que puede tener cada una de las lenguas, en su modalidad escrita, para dominios y finalidades diferentes. En el otro caso, se parte de los conocimientos lingüísticos previos de los alumnos para, sobre ellos, iniciar la alfabetización, competencias que posteriormente son transferidas para la lectoescritura en la segunda lengua. Esta última modalidad se observa, no sólo en situaciones en que la primera lengua de los alumnos es una aborigen, sino también en varias experiencias que se centran en la adquisición del castellano estándar por parte de niños hablantes de variedades sociodialectales de tal lengua, como en el NOA. La adscripción a una u otra estrategia depende, en gran medida, del contexto sociolingüístico específico; es decir que toma (o debería tomar) en consideración aspectos como las competencias lingüísticas de los niños, los usos y funciones lingüísticos en la comunidad, las actitudes, etc. con respecto a las lenguas o variedades en contacto.

[6] Cf. por ejemplo:Hernández Sacristán, 1999; Rogoff, 1993.

Es necesario resaltar que existen algunas experiencias que no han obviado el hecho de que el desarrollo de la escritura en una lengua aborigen conlleva ciertos retos específicos debidos a la tradición eminentemente oral de estos pueblos, donde la lengua originaria aún no está escrita o la escritura de la misma tiene un uso social restricto. Por un lado, es necesario tener en cuenta que, más allá de la posibilidad concreta de aprender a leer y escribir en la lengua originaria, existen otras condiciones necesarias para el desarrollo de la práctica de la lectoescritura[7]. En principio, es preciso que exista motivación para hacerlo, lo que se encuentra estrechamente vinculado con la utilidad y funcionalidad que los textos escritos puedan tener. En general, las experiencias surgen de una necesidad práctica: garantizar la adquisición de la lectoescritura en la lengua castellana para lo cual se recurre a la escritura en lengua aborigen. Cabe mencionar que, en los contextos donde se insertan la mayoría de las experiencias, los ámbitos sociales en que está presente y se desarrolla la escritura en lengua originaria se circunscriben, casi exclusivamente, al dominio religioso (esto especialmente en los cultos evangélicos, a través de las traducciones bíblicas) y al sistema escolar. Uno de los desafíos que la inclusión de las lenguas indígenas plantea a la escuela es la vinculación entre el uso social y el uso escolar de las mismas; esto es especialmente cierto cuando enfocamos una práctica aún incipiente como la escritura. Así, es pertinente el siguiente planteo que se hace desde una experiencia chaqueña:

> *"Otra área que presenta algunas dificultades es la enseñanza de la lengua toba desde el enfoque comunicativo, allí tenemos dudas pues el aprendizaje de la escritura y la lectura son procesos que se dan juntos y requiere de un ambiente rico en materiales escritos de circulación social, el toba es una lengua que se ha hecho escrita hace poco y por ello no existen demasiados textos que permitan al niño estar en contacto con la escritura, tanto fuera como dentro de la escuela. En este sentido se corre el riesgo de producir textos escritos con el sólo fin de responder a la necesidad de enseñar la lengua escrita, despojándola de su función social"*[8]

Como bien se menciona en la cita anterior, otra condición necesaria para desarrollar la lectoescritura es contar con los medios idóneos. La producción de textos de diversos tipos en lenguas aborígenes es una de las tareas que la escuela ha encarado como parte de sus actividades. Así, la mayoría de las experiencias hace referencia a materiales escritos que van desde juegos pedagógicos, láminas, paneles hasta libros de cuentos, relatos recogidos con los mayores, breves vocabularios, etc. La carencia de una variedad de textos escritos en lengua aborigen no ha detenido a los docentes, quienes han emprendido la tarea de incentivar la elaboración de los mismos acudiendo a los conocimientos de los integrantes de la comunidad, de los auxiliares, e inclusive de los propios alumnos. En este proceso, así como en las actividades de alfabetización inicial, aparece en muchos casos la preocupación sobre la necesidad de contar con un sistema gráfico de codificación; es decir, un alfabeto apropiado para la lengua originaria. La normativización lingüística como lengua escrita involucra, sin embargo, no sólo decisiones sobre el sistema de escritura (alfabeto, ortografía, puntuación, etc.), sino también un proceso de elección de una norma y de codificación de la misma en los diversos niveles de la lengua. Por otro lado, la normalización de su uso conlleva aspectos vinculados con la funcionalidad de la lengua escrita en las situaciones comunicativas pertinentes para la misma. La realización de talleres y encuentros para

[7] Cf. Lamdaburu, 1998.
[8] "Revisando nuestras ideas sobre identiddad y cultura para mejorar las prácticas pedagógicas". (Chaco).

consensuar un sistema de escritura, la discusión con la comunidad sobre diferentes alfabetos en uso o el cuestionamiento sobre la utilidad y conveniencia de escribir una lengua son algunas de las acciones en que, en este sentido, las escuelas se han involucrado.

Siendo la escuela uno de los ambientes sociales privilegiados para la práctica de la escritura en lengua originaria, no se observan aún, sin embargo, actividades que aporten a un desarrollo lingüístico mediante la elaboración léxica o la creación de nuevos géneros y estilos vinculados al quehacer pedagógico. Tales tareas son necesarias si se pretende expandir los contextos de uso de la lengua aborigen, tanto en forma oral como escrita, en tanto vehículo de instrucción a lo largo de todo el proceso escolar.

A continuación retomaremos algunas concepciones sobre las relaciones entre lengua, oralidad y escritura encontradas en las experiencias que consideramos conveniente revisar.

Existe, en muchos casos, una confusión conceptual entre las características, tanto formales como socioculturales, de la escritura y de la oralidad. En principio, se observa una tendencia a considerar que la escritura es la lengua. Así, por un lado, se plantean como equivalentes la alfabetización y la castellanización, como cuando se expresa que "finalicé el primer ciclo con niños sabiendo leer y escribir en ambos idiomas, y hoy puedo decir que están castellanizados" o cuando se menciona que existen dificultades, entre los alumnos tobas, "con respecto al aprendizaje de la lengua castellana ya que un 90% de la población escolar no logra alfabetizarse durantes los tres años del primer ciclo de la EGB". En estos y otros casos, el aprendizaje del castellano se presenta como equivalente al aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, parece primar una percepción de la escritura como transcripción de la oralidad. Así, no son raras expresiones en que se confunden rasgos propios de la oralidad con los de un sistema escrito, como en los siguientes ejemplos: "[se realizaron actividades] en el pizarrón y carpetas en paralelo (pronunciación oral quebradeña y pronunciación escrita estándar)...", "las agrupaciones de letras representan una gran dificultad de dicción en nuestros niños..", "....falta un alfabeto correcto que muestre como se escribe y se pronuncia [el mapudungun]", etc. Esta atribución de características propias de la oralidad, como la pronunciación o la dicción, a la escritura denota una confusión que puede obstaculizar y tergiversar el proceso educativo.

Encontramos también la idea de la escritura como elemento imprescindible para la interrelación y comunicación social. Así, por ejemplo, hay referencias a la lectoescritura como central en la vida cotidiana "para la comunicación mediante el diálogo". Sin duda, la escritura cumple un papel importante en nuestra sociedad. Sin embargo, la mayor parte de la comunicación entre los miembros de cualquier comunidad lingüística se realiza de modo oral: estamos expuestos, especialmente en los ámbitos urbanos, continuamente a mensajes escritos pero nuestro día a día, nuestra interrelación con los demás se da básicamente en forma oral. Los propios medios de comunicación masiva están centrados, principalmente, en la imagen y el sonido, más que en la escritura. Parece necesario desmitificar el papel central del estándar escrito como "la" lengua verdadera, percepción compartida por la sociedad en general, y reflexionar sobre la escritura en tanto un instrumento que cumple ciertas funciones específicas y diferentes en cada sociedad y que conlleva formas, usos, propósitos, etc. distintos a los correspondientes a la lengua oral.

Sobre las relaciones entre lenguaje, cultura e identidad

Las relaciones del lenguaje con la identidad son obvias: nos constituimos como integrantes de una comunidad en gran medida mediante el lenguaje. Asimismo, es a través de un sistema lingüístico que nos expresamos, pensamos, somos evaluados. Y estos procesos de construcción de identidad responden y se realizan en condiciones sociohistóricas específicas.

Si bien la lengua propia cumple un papel simbólico importante en la autoidentificación de los pueblos que tradicionalmente las hablan o hablaron, en muchos casos se sobredimensiona esta relación poniéndola en términos de ecuación. ¿Podremos decir que cuando un pueblo se ve compelido a abandonar su lengua originaria no tiene identidad? La realidad nos muestra que, más allá del papel central del lenguaje en la construcción y reproducción de las identidades (papel que se evidencia en los continuos y recurrentes esfuerzos de los pueblos por la revitalización y reaprendizaje de sus lenguas ancestrales), muchos pueblos ponen en la base de su identidad étnica factores más amplios, como son una historia común, pautas y prácticas culturales que les permiten identificarse como distintos de los "otros". En este punto cabe reflexionar, por tanto, sobre las relaciones existentes entre cultura y lengua.

Es frecuente, inclusive más allá de las experiencias que estamos analizando, la vinculación automática entre los fenómenos lingüísticos y culturales, obviando el hecho de que esta relación no es ni direccional ni perenne. Así, por ejemplo, se dice que "perder el idioma lleva a la pérdida de la cultura" o que "valorar la lengua es valorar la cultura". Es cierto que el lenguaje juega un rol importante en la reproducción cultural: las lenguas son vehículo y expresión de cultura, constituyen y son constituidas por la cultura. Cada cultura involucra, entre otros aspectos, también una forma de percibir el mundo y es mediante el lenguaje que, en gran medida, construimos y entendemos ese mundo. También es cierto que las culturas están en continua reestructuración, son dinámicas y cambiantes, al igual que las lenguas, y que tales cambios, sin embargo, no son paralelos o simultáneos entre ambas. La persistencia de rasgos culturales ancestrales incluso en situaciones en que la lengua originaria ha sido desplazada y sustituida por el castellano demuestra la dinamicidad de las propias relaciones entre lenguas y culturas.

Cuando se plantea "...la lengua no es todo lo que abarca una cultura. No es lo único ni lo más importante. Creemos que la lengua atraviesa a la cultura pero junto con otros aspectos igualmente importantes ... No hace falta ser bilingüe para generar cultura o para relacionarse Interculturalmente"[9], se está relativizando la relación rígida entre lengua originaria y cultura originaria. Esta mirada se nutre de una realidad sociolingüística específica: comunidades del pueblo mapuche donde el uso de la lengua mapudungun está en proceso de retracción y cuya vigencia se mantiene sólo en ámbitos restrictos. En situaciones como ésta, la identidad étnica no tiene sustento necesariamente en la lengua originaria sino en otros rasgos socioculturales.

El reconocimiento de la lengua originaria como uno de los elementos que constituyen la identidad étnica, pero no el único ni necesario, permite trascender la perspectiva estrictamente lingüística de la educación bilingüe, incluyendo como elemento nuclear el eje cultural. De este modo

[9] "Seguir profundizando la interculturalidad" (Nuequén).

es posible romper con la vinculación automática entre identidad-lengua-cultura que, en sociedades como la nuestra, es necesario cuestionar dados los procesos sociohistóricos de "glotofagia"[10] que han empujado a las poblaciones originarias hacia el desplazamiento y sustitución de un elemento tan central para la constitución de la identidad como es la lengua de los antepasados.

Cabe señalar que el desplazamiento de las lenguas originarias en muchos casos ha generado variedades sociodialectales del castellano donde es posible identificar rasgos lingüísticos propios de aquellas lenguas. Son estas variedades de la lengua dominante las que frecuentemente son asumidas como rasgos identitarios, como, por ejemplo, en el contexto andino del NOA, o en casos como el antes mencionado, donde la identidad étnica parece sustentarse en la variedad de castellano hablada en la comunidad, que se define como "atravesada por la organización formal de la lengua mapuche"[11]. Huellas de las lenguas desplazadas perviven, más allá de las estructuras lingüísticas, también en las prácticas comunicativas de pueblos que actualmente tienen como única lengua el castellano.

Sobre bilingüismo y educación

Por "educación bilingüe" es posible entender muy diferentes cosas, que van desde una educación dirigida a niños que hablan una lengua minoritaria hasta un educación en la que el curriculum escolar promueve el uso y enseñanza de dos (o más) lenguas. Entre estos extremos hay, obviamente, todo un continuo de posibilidades concretas en las que subyacen, en mayor o menor grado, políticas no siempre explícitas de asimilación sociocultural o fortalecimiento y afirmación étnicos que resultan, respectivamente, en el desplazamiento y sustitución o el mantenimiento y desarrollo de las lenguas dominadas. Distintos tipos de tratamiento lingüístico en la educación formal pueden contribuir positiva o negativamente con tales finalidades. Cabe, sin embargo, señalar que el papel de la escuela con respecto al futuro lingüístico de los pueblos indígenas, preocupación que aparece en muchas de las experiencias a través de propósitos como "recuperar" o "rescatar" la lengua originaria, no debería ser sobredimensionado: la escuela acompaña, contribuye, legitima pero no puede "salvar". El futuro de una lengua está en las manos de sus propios hablantes y las relaciones que éstos establecen con la sociedad hegemónica determinan la mayor o menor posibilidad de vitalidad lingüística, en términos de transmisión, conocimiento y uso de la lengua originaria. Poner una excesiva responsabilidad en la escuela en este punto puede llevar a profundos desalientos y frustraciones.

En la concepción de fondo de las experiencias analizadas, el hecho de que los alumnos provengan de contextos familiares y comunitarios en que se habla, en mayor o menor grado, una lengua indígena es percibido, por gran parte de los docentes involucrados, como un "problema" pedagógico que la escuela debe solucionar. La coexistencia de lenguas es concebida aún como problema, no como riqueza. Se habla del "fracaso escolar" como la razón para incorporar la "otra" lengua, la lengua familiar y/o comunitaria. Así, en gran parte de los casos la inclusión de la lengua indígena en la escuela se origina en una estrategia de tipo compensatorio que persigue, como fin último, una mejor apropiación de la lengua estándar castellana y de los conocimientos

[10] Cf. Calvet, 1981.
[11] Cf. nota 9.

legitimados en la educación formal. En este sentido, el bilingüismo escolar tiene un carácter transicional y apunta a la asimilación lingüística y sociocultural.

Apostar por una propuesta diferente, que promueva el mantenimiento y desarrollo lingüísticos, implica dar continuidad a la inclusión de la lengua originaria en los ciclos superiores. Las experiencias analizadas no presentan propuestas explícitas al respecto, posiblemente porque, mayoritariamente, están centradas en los primeros ciclos y/o por tratarse de experiencias puntuales, sin continuidad a lo largo del tiempo. Representativa de esta realidad es la mención que se hace desde una experiencia chaqueña: "en el primer ciclo leen y escriben en lengua aborigen, haciéndolo esporádicamente en el segundo ciclo". Los contados trabajos que describen acciones en ciclos superiores no se han focalizado en las actividades vinculadas con el tratamiento pedagógico de las lenguas, especialmente de la originaria.

Retomando el carácter polisémico de la expresión "educación bilingüe", una distinción operativa útil con respecto a la inclusión de dos o más lenguas en el sistema educativo es la que puede hacerse entre enseñanza en y enseñanza de lenguas; es decir, una distinción en cuanto a la función que se atribuye a las lenguas en la escuela: lengua de instrucción, utilizada como medio de comunicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos; y lengua meta de aprendizaje, objeto de enseñanza planificada. Esto es especialmente pertinente en lo que se refiere al papel de la lengua originaria en el sistema educativo. En la mayoría de las experiencias, la distinción concreta entre estas dos dimensiones, que permiten caracterizar a grandes rasgos distintos tipos y propósitos de la educación bilingüe[12], aparece confusa: en pocos casos se explicita la función que las lenguas están cumpliendo en el sistema educativo. La reflexión continuada sobre el lugar que la educación está dando a ambas lenguas, tanto en la práctica de aula como en las decisiones curriculares, puede aportar a un mejor acompañamiento, desde la escuela, de los proyectos sociolingüísticos de los pueblos involucrados y a un desarrollo apropiado de las tareas pedagógicas.

Cabe aquí una reflexión sobre el propio concepto de "bilingüismo"[13]. La coexistencia de lenguas en una sociedad no necesariamente involucra individuos bilingües: el bilingüismo puede ser considerado, inicialmente, sea como fenómeno individual o como hecho social (diglosia), distinción que permite asumir distintas perspectivas y análisis del contacto entre lenguas[14]. Si por un lado para cualquier intervención educativa es importante tomar en cuenta el contexto sociolingüístico, no menos importante es considerar las distintas dimensiones del bilingüismo en los individuos: el conocimiento de las competencias lingüístico-comunicativas actuales y/o deseables de los alumnos es imprescindible para la planificación e implementación de acciones educativas.

Definir a una persona como bilingüe es una tarea compleja por el entrecruzamiento de distintas variables. Categorizar a las personas como bilingües o no depende en gran medida de los propósitos de la categorización. En tales categorizaciones hay diferentes dimensiones en juego: no es lo mismo el conocimiento o capacidad de hablar una lengua que el uso que de ella se hace, en dominios comunicativos específicos (definidos en términos de una combinación de los espacios, las personas, los temas involucrados). A su vez, tanto el conocimiento como el uso se diferencian, de

[12] Cf. Numan y Lam, 1998.
[13] A los presentes efectos, el término cubre también situaciones que involucran más de dos lenguas; es decir casos de "multilingüismo".
[14] Cf. por ejemplo: Baker, 1993; López, 1989.

las distinciones en cuanto a la adquisición o aprendizaje, expresadas por términos como "lengua materna", "primera/segunda lengua", "bilingüe simultáneo o consecutivo", etc. Las dificultades para discriminar tales dimensiones conducen a confusiones conceptuales y analíticas como la tendencia frecuente a identificar lengua "materna" con "originaria" en contextos donde no coinciden, o cuando se hace referencia a la lengua predominante en las interacciones, observable, en términos de "lengua materna". En este cuadro complejo, no es posible obviar las diferentes capacidades lingüísticas: entender, hablar, leer, escribir, inclusive pensar. Como se puede observar, estamos ante un concepto multidimensional de difícil definición que, sin embargo, debería estar en el centro de las decisiones educativas.

4. Reflexiones finales

Las experiencias presentadas a la Convocatoria del Ministerio de Educación muestran un saludable comienzo de ruptura con la tradición escolar homogeneizante que impera en nuestro país históricamente. Hay en los trabajos un cuestionamiento del proyecto hegemónico excluyente, legitimado por el sistema educativo, que propugna, a contracorriente de la realidad concreta, una lengua única. El castellano es importante en tanto lengua oficial y nacional, que permite la interacción comunicativa entre los diversos grupos y su participación en la vida social nacional, y la escuela debe garantizar su aprendizaje y desarrollo. Esto no quiere decir que deba ser la única lengua presente en el proceso educativo: la escuela puede y debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias en aras del fortalecimiento de la identidad de los pueblos que las hablan y de una eficaz promoción del aprendizaje escolar, de modo de aportar a un proyecto de sociedad incluyente.

Como ya se mencionó, una de las acciones necesarias es la modificación de la formación y la capacitación docente, de manera que contemple una reflexión crítica sobre el papel del lenguaje en el proceso educativo y proporcione instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan la toma de decisiones pedagógicas y la implementación de las mismas en consonancia con las situaciones específicas. La formación de recursos humanos de los propios pueblos involucrados es determinante para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe.

Del mismo modo, el diseño curricular y su implementación necesitan de la concurrencia de los actores educativos en pleno, con una activa participación institucionalizada, no sólo de docentes, directivos y especialistas, sino principalmente de las propias comunidades donde las escuelas se insertan.

La inclusión de las lenguas y culturas de los estudiantes no es una decisión exclusivamente educativa sino eminentemente política. Apostar por una sociedad realmente democrática involucra, necesariamente, el reconocimiento y la valoración del derecho a la diversidad cultural y lingüística. Para concretar esta meta es preciso influir en la sociedad toda y en esto el sistema educativo, en sus distintos niveles, tiene una función medular. La histórica indiferencia, cuando no explícito lingüicidio, con respecto a las hablas de los grupos socioculturales marginados está comenzando a ser revertida, como las experiencias analizadas atestiguan. El desafío actual es transitar de una educación con características compensatorias a una educación democrática, apropiada y de calidad que incluya un tratamiento pedagógico adecuado a la realidad, los intereses y las expectativas de todos los pueblos involucrados.

Referencias Bibliográficas

- Baker, C. 1993. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- Calvet, L.J. 1981. Lingüística y colonialismo. Madrid-Gijón: Ediciones Júcar.
- Cummins, J. 1996. Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. California: California Association for Bilingual Education.
- Hamel, R.E.. 1988. "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En: E. Pulcinelli (org.), Política lingüística na América Latina. Campinas, SP: Pontes.
- Hernández Sacristán, C. 1999. Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro.
- Landaburu, J. 1998. "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". En: L.E.López e I.Jung (comps.), Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Madrid-Cochabamba-Bonn: Ediciones Morata-PROEIBAndes-DSE.
- Lomas, C.; A. Osoro y A. Tusón. 1997. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- López, L.E. 1989. "El bilingüismo de los unos y los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (eds.), Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú. Lima: CONCYTEC-GTZ.
- Nunan, D. y A. Lam. 1998. "Teacher Education for Multilingual Contexts: Models and Issues". En: J.Cenoz y F.Genesee (eds.), Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon UK: Multilingual Matters Ltd.
- Rogoff, B. 1993. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Romaine, S. 1996. El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Barcelona: Ariel Lingüística.

DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

ANEXOS

- Resolución N°107/99 C.F.C.y E., y Anexos I y II.
- Bases de la Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe.
- Carta de comunicación de los resultados de la Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe.

Ministerio de Cultura y Educación

Consejo Federal de Educación
Secretaría General

Buenos Aires, 29 de septiembre de 1999
RESOLUCIÓN N° 107/99 C.F.C.y E.

VISTO:
La Ley 24.195 y las Resoluciones CFCyE 63/97, 66/97 y 72/98, y

CONSIDERANDO:
Que la Constitución Nacional garantiza el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural;

Que la Ley 24.195 preserva las pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de las lenguas de las comunidades aborígenes, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza;

Que la realidad lingüística de la República Argentina presenta situaciones disímiles por los diferentes procesos históricos de los territorios y poblaciones;

Que esa diversidad contribuye a la riqueza e identidad cultural de nuestro país, y supone multiplicidad de situaciones que el sistema educativo debe incorporar para el cumplimiento de los derechos que la Constitución y las leyes garantizan;

Que dicha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros sólo se comunican en su lengua originaria, comunidades cuyos miembros usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español;

Que la diversidad de situaciones se verifica en escuelas cuya matrícula es totalmente aborigen, escuelas en las que gran parte de la población es de dicho origen, y otras en las que solamente algunos de sus alumnos corresponden a tal descripción;

Que la educación intercultural tiene como fin la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes. Ello supone el respeto por los aprendizajes previos

que hacen a la autoestima y a la identidad cultural de cada comunidad; por lo que debe ser contextualizada a cada situación concreta;

Que varias Provincias han desarrollado programas de educación intercultural bilingüe incluyendo significativas experiencias de formación docente orientadas a la tarea educativa en comunidades aborígenes;

Que el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha apoyado múltiples experiencias de educación intercultural bilingüe a través del proyecto "Atención a las necesidades educativas de la población aborigen";

Que se han realizado encuentros y consultas con participación de los docentes y miembros de las comunidades en las que se desarrollan las experiencias señaladas, de los responsables de conducción de las Provincias involucradas, y de expertos en la materia de amplia trayectoria en el resto del continente en las que se señaló la necesidad de incorporar la figura del profesor intercultural y bilingüe, tanto para la Educación Inicial como para la Educación General Básica;

Que en esas mismas oportunidades se recomendó la necesidad de contar con pautas flexibles que respeten la diversidad de situaciones y características de cada comunidad, evitando propuestas uniformes;

Por ello,

LA XL ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe que se detallan en el Anexo I que forma parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°.- Incorporar al Anexo de la Resolución CFCyE 63/97 los títulos de "Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial", "Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica" y "Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)" cuyos respectivos campos de formación se especifican en el Anexo II que forma parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3°.- Las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires establecerán las características, las estructuras curriculares y los alcances de los títulos incorporados al Anexo de la Resolución CFCyE 63/97 que se mencionan en el artículo 2° de la presente Resolución.

ARTÍCULO 4°.-Regístrese, comuníquese, cumplido archívese

RESOLUCIÓN N° 107/99 C.F.C. y E.

ANEXO I RESOLUCIÓN N° 107/99 C.F.C. y E.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
INTRODUCCIÓN

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el período de la formación del estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización.

Con el advenimiento de la democracia en las últimas décadas, la Argentina se adscribe a la tendencia universal de reconocimiento de la diversidad, y configura un marco legal que reconoce el derecho de las poblaciones aborígenes a una educación intercultural y bilingüe. Del mismo modo, este reconocimiento ha sido la respuesta a una demanda sentida desde las mismas comunidades aborígenes del país.

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del curriculum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español.

Esto implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal y que desarrollan un alto grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas.

La enseñanza y el aprendizaje en la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE se sostienen a partir de la cultura de la comunidad relacionando las experiencias escolares con las experiencias vitales de los alumnos y alumnas. Una propuesta de EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE compromete en un proyecto común a las comunidades, a las escuelas, a los docentes, a los alumnos, al currículum y se debe instrumentar como un marco flexible para que cada comunidad pueda adaptarla a sus propias características.

La transformación educativa ha abierto espacios para la flexibilización y descentralización curricular que posibilitan la acogida pedagógica de la diversidad cultural, lo cual debe plasmarse en la elaboración de diseños curriculares específicos y materiales de desarrollo curricular que atiendan a las características de los educandos y a la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos.

1. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO

En la Argentina conviven situaciones de diversa complejidad sociocultural y sociolingüística. Son numerosas las etnias que conviven en el país, entre otras: coya, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, chiriguano chané, chorote, chulupí, tapieté, diaguita-calchaquí, huarpe.

Es difícil dar cuenta del número de aborígenes existentes en nuestro país porque no existen datos uniformes al respecto. El único censo realizado a nivel nacional en el año 1968, aún con deficiencia, daba cuenta de 75.837 aborígenes. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas informa 452.480 aborígenes.

A estos datos habría que añadir hoy tanto la población criolla que habla un idioma indígena, como es el caso del quechua o el guaraní, así como el de los inmigrantes que habitan en contextos urbanos o urbano marginales que hablan un idioma aborigen. Estos últimos pueden ser incluso migrantes de otros países hablantes de lenguas como el aymara, el quechua o el guaraní.

Es conveniente distinguir, sin embargo, que las identidades étnicas no necesariamente coinciden con la variedad cultural y la diversidad lingüística. Por ejemplo, en el Gran Chaco, existen diversas etnias que hablan lenguas diferentes, sin embargo, la zona es considerada una misma área cultural. Por un lado, es menester tomar en cuenta que no se puede delimitar en términos absolutos cuál es el espacio geográfico en el que se habla exclusivamente una lengua y, por otro lado, diferentes lenguas pueden vehicular tradiciones culturales similares.

La situación sociolingüística de las poblaciones aborígenes presenta grandes diferencias en cuanto al grado de vitalidad de las lenguas que aún se hablan en nuestro país, entre otras: quechua, aymará, quichua santiagueño, mbyá-guaraní, yopará-guaraní, mapuche, wichí, pilagá, toba y mocoví. Se presentan tres situaciones tipo en las que las lenguas pueden encontrarse: en alto grado de vitalidad, como la lengua wichí; en proceso de retracción, como es el caso del toba, y en estado de extinción, tal como sucede con el tehuelche. También existen procesos de recuperación lingüística, producto de la motivación y la voluntad de las mismas poblaciones. Ello ocurre por ejemplo con el mapuche.

La heterogeneidad lingüística aborigen se manifiesta, asimismo, en los diferentes niveles de dominio de las lenguas: existen hablantes monolingües absolutos de lenguas aborígenes, hablantes con distinto grado de bilingüismo lengua aborigen-español así como también hablantes que, siendo aborígenes, tienen hoy al español como su idioma de uso predominante o ex-

clusivo, pero que a su vez pueden expresarse en ciertos casos en una variedad del español, diferente de la variedad estándar nacional, al verse su habla influida por el sustrato de su lengua indígena.

El contexto educativo en las escuelas que atienden poblaciones aborígenes se caracteriza, en la mayoría de los casos, por la presencia de un maestro que no ha sido formado para comprender y responder a situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística, situación que contribuye a profundizar las posibilidades de fracaso escolar.

En algunas provincias se ha dado respuesta a esta situación a través de la presencia de dos figuras de carácter docente: el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y una segunda figura docente: el auxiliar aborigen, el maestro especial de modalidad aborigen o los maestros de lengua y cultura, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua aborigen y el español, que enseñan la lengua y cultura maternas y cuya presencia contribuye a superar las barreras lingüísticas y comunicativas que separan a docentes de alumnos y a la escuela de la comunidad.

Frente a la heterogeneidad de situaciones que se presentan en nuestro país en relación con las áreas de población aborigen y a la escasez de datos, es imprescindible para optimizar la eficacia y eficiencia del sistema y hacer de esta manera efectiva, la equidad en la oferta educativa, contextualizar las acciones a desarrollar para que respondan a la realidad concreta y a las características lingüísticas de cada comunidad.

2. ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país requiere estrategias específicas para atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes, no aborígenes y sus educandos , enseñan y aprenden. De ahí que desde hace algunos años se hable en el país de la necesidad de una educación intercultural y bilingüe, y se hayan desarrollado importantes experiencias en varias provincias.

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral.

Este documento se refiere en particular a las sociedades y lenguas aborígenes. Sin embargo, el enfoque intercultural debe trascender los ámbitos específicos en los que los profesores y los educandos aborígenes enseñan y aprenden, para permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con el fin de desarrollar una actitud abierta y respetuosa frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza el país y, del mismo modo, planificar y favorecer la puesta en marcha de líneas de acción atinentes a la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

La estructura formal de la educación debe percibir y asumir como demandas de la sociedad nacional las necesidades educativas que plantean la diversidad étnica, lingüística y cultural de las poblaciones aborígenes de nuestro país. Debe incluir, con la especificidad y la pertinencia que ellas requieren, los enfoques, estrategias y metodologías atinentes a una EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE con y para destinatarios aborígenes. El reconocimiento de la diversidad de situaciones significa que las estrategias educativas deberán resolverse atendiendo a cada una de ellas en concreto. En algunos casos implicará la consideración del español como segunda lengua y en otros se articulará el uso simultáneo de la lengua originaria con el español.

De esta manera, se favorece la construcción de la propia identidad, permitiendo a los educandos reconocerse como parte de la historia y de la cultura de sus familias y de sus grupos étnicos. Esto contribuye al desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva en los educandos indígenas, condición necesaria para un buen aprendizaje.

La afirmación de la propia cultura, permite establecer relaciones socioculturales simétricas y armónicas, básicas para desarrollar una ciudadanía moderna y democrática que construye y promueve derechos a partir del reconocimiento de la heterogeneidad. Esta ciudadanía basada en la diversidad cultural, acrecienta la participación de todos los actores sociales y enriquece a la sociedad en su conjunto.

3. CONSIDERACIONES PARA IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE implica una educación abierta y flexible enraizada en la cultura aborigen. Reconoce las necesidades específicas de esta población y asume actitudes de apertura participativa para un proceso generador de cambios, a través de un trabajo conjunto y cooperativo, desde la lectura local de la realidad, para la concreción de planes, programas y materiales didácticos pertinentes, y para la formación de personal capacitado.

Este enfoque educativo implica una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, están y han estado durante varios siglos, en permanente contacto muchas veces conflictivo, situación que constituye el punto de partida para la definición de ejes que orienten el proceso educativo.

La EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE se construye sobre la base de las lenguas y las culturas de las respectivas etnias -las cuales dan forma y contenido al proceso de formación- conjuntamente con la lengua de uso oficial y la cultura mayoritaria.

Por ello, desde la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE es necesario trascender el plano idiomático para abarcar también lo cultural y pedagógico. Reafirmar los fines y objetivos generales del sistema educativo, requiere desarrollar en forma específica los objetivos correspondientes, a la lengua o lenguas, los usos escolares y extraescolares de los idiomas involucrados, los programas de estudio, materiales educativos y metodologías, de manera tal que la propuesta educativa, responda a las necesidades concretas de los educandos. Para ello, es necesario incorporar crítica y selectivamente aportes de las diversas culturas y ciencias, desarrollando un enfoque pedagógico-didáctico que presente las categorías de las diferentes ciencias como productos de una construcción histórico-social.

Para evitar situaciones que le resten valor a la lengua y cultura maternas se recomienda equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la EGB, así como la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes de manera de contribuir a un aprendizaje significativo y situado.

Por lo tanto se requiere prestar especial atención a:

- las funciones que cumple la lengua aborigen en su relación con el español en las familias y en las comunidades concretas con presencia de población aborigen;
- las relaciones entre lengua oral y lengua escrita;
- la vinculación de las lenguas aborígenes con el rescate y la conservación de la memoria en comunidades ágrafas;
- el papel de las lenguas aborígenes como vehículos de comunicación e instrumento de construcción de conocimiento;
- el tratamiento de las lenguas aborígenes y del español en la enseñanza y el aprendizaje escolar bilingüe;

- las funciones sociales que cumple la escritura en las comunidades rurales y aborígenes;
- la estandarización de las lenguas aborígenes a través de la descripción de las lenguas,
- la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos;
- los modos discursivos de las comunidades y su traducción a la lengua escrita y al contexto formal escolar;
- la adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües; · las metodologías alfabetizadoras.

4. FORMACIÓN DOCENTE

En cuanto a la formación y perfeccionamiento de los docentes se recomienda revisar y profundizar aquellas disciplinas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura por ser espacios curriculares que posibilitan el tratamiento adecuado de la diversidad, procurando la focalización y el estudio de situaciones concretas del país y en relación con el desarrollo de programas de investigación. Los docentes deberán además recibir información y formación especializadas respecto de las implicancias de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje.

Una característica inherente a todo proceso educativo intercultural y bilingüe es el énfasis que recibe la investigación como herramienta de construcción social y curricular. Todo plan de formación y perfeccionamiento docente necesariamente debe considerar un componente formativo específico en metodologías de investigación sociocultural, sociolingüística y educativa.

En esta etapa de desarrollo del sistema de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe se debe considerar especialmente la particular situación de aquellos aborígenes no titulados que ejercen funciones docente en sus comunidades. Por ello es importante implementar:

a. programas de formación en Educación Intercultural y Bilingüe;
b. programas de profesionalización de estos maestros.

CONCLUSIONES

De lo expuesto se concluye que para implementar una EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE es necesario:

• Favorecer:

a. la igualdad de oportunidades para que más aborígenes estén en condiciones de formarse para participar plenamente en el sistema educativo y alcanzar niveles superiores de formación;
b. la apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para que puedan ser decisores en los propios procesos de formación cultural y lingüística;
c. la formación y capacitación permanente de docentes para la educación intercultural bilingüe;

d. la participación de las mismas comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

• Asumir una actitud dialógica y abierta a la participación social que:

a. reconozca y acepte el desafío de responder a necesidades específicas y a las expectativas de las poblaciones aborígenes;
b. reconozca y valore el papel educativo que cumplen las comunidades aborígenes, de forma tal de incorporarlas a la acción educativa formal;
c. desarrolle estrategias de planificación culturalmente sensibles que respondan a las necesidades diferenciadas de la población aborigen.

• Promover la conformación de equipos interdisciplinarios étnica y culturalmente complementarios de trabajo en cuanto a saberes, conocimientos y valores que trabajen en todos los niveles de decisión del sistema educativo y que:

a. elaboren enfoques, metodologías y estrategias didácticas culturalmente sensibles, abiertos, flexibles y pertinentes de cara a las necesidades educativas actuales de la población aborigen;
b. elaboren materiales diversos para un desarrollo curricular contextualizado;
c. identifiquen, dominen y capitalicen tecnologías apropiadas que aporten a un desarrollo sustentable anticipando las ventajas y consecuencias que su uso tenga para el mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.

ANEXO II RESOLUCIÓN N° 107/99 C.F.C. y E.

Se incorporan como puntos 2.3.j), 2.3.k) y 2.3.l) del Anexo de la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación:

2.3.j) Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborigen para la Educación Inicial	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente.
Especializado	Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones de la Educación Inicial que los atienden.
Orientado	Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes a la Educación Inicial y el manejo eficiente de una lengua aborigen como vehículo de comunicación y cultura, y del español.

2.3.k) Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborigen para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente.
Especializado	Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones de la Educación General Básica que los atienden.
Orientado	Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes a la Educación General Básica y el manejo eficiente de una lengua aborigen como vehículo de comunicación y cultura, y del español.

2.3.l) Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborigen del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de Educación Polimodal en... (una disciplina específica)	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente.
Especializado	Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones del ciclo y del nivel correspondientes que los atienden.
Orientado	Centrando en el dominio de una disciplina como formación principal y el conocimiento básico de otras disciplinas como formación complementaria, en el manejo eficiente de una lengua aborigen, como vehículo de comunicación y cultura, y del español.

Convocatoria a la sistematización de Experiencias en educación Intercultural Bilingüe

I. Antecedentes

El Proyecto Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes está destinado a apoyar el desarrollo y consolidación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Argentino, a través de la asistencia técnica y financiera a la escuelas, organizaciones aborígenes y ONG, a fin de crear las condiciones indispensables para favorecer la retención escolar y la calidad educativa de la población aborigen.
El Ministerio de Educación crea este proyecto para atender adecuadamente a las escuelas con población aborigen y apoyar específicamente el desarrollo de acciones orientadas a cumplir con el mandato constitucional, cuyo texto hace referencia expresa al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios de América modificando sustancialmente su lugar en la comunidad nacional y afirma: "garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación intercultural bilingüe…". A fin de crear el marco legal que posibilite el efectivo ejercicio de este derecho el Consejo Federal de Cultura y Educación por Resolución del CFCyE Nº 107/99 aprobó las pautas orientadoras de la EIB y modificó la Resolución del CFCyE Nº 63/97 incorporando al Acuerdo Marco: Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua (A-14) los títulos de Profesor Intercultural Bilingüe para el Nivel Inicial y Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica y Polimodal.

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes) tiene como finalidad apoyar la consolidación y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en la subregión andina, mediante un conjunto de medidas diversas orientadas a la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere para trascender los ámbitos del pilotaje y de la experimentalidad a los que en muchos casos se ha visto relegada. El PROEIB Andes es producto de la iniciativa de un conjunto de universidades y organizaciones indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, las que, junto a los ministerios de educación de estos países, decidieron organizar una red de colaboración y apoyo mutuo con vistas al mejoramiento de la calidad de la EIB. Recientemente, el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina se ha sumado a este esfuerzo. A través de esta combinación de actores y de intereses, el programa busca también relacionar la educación terciaria

con la primaria y la investigación académica con los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la escuela básica, a fin de generar procesos tendientes a que la brecha histórica entre el mundo académico y la problemática educativa de la escuela básica sea cada vez menor y, en este caso, contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas.

En este marco general, el PROEIB Andes, en el marco del acuerdo con el Ministerio de Educación de la Argentina, ha identificado un conjunto de acciones a desarrollarse conjuntamente a lo largo del año 2001, con vistas a reforzar y consolidar los esfuerzos que en la Argentina se llevan a cabo para responder a las necesidades básicas de aprendizaje de su población aborigen. La sistematización de experiencias de EIB constituye precisamente una de las actividades prioritarias.

II. Objetivo de la convocatoria

La Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe responde a la necesidad de registrar y documentar los logros y dificultades de los programas y proyectos educativos desarrollados en distintas localidades del país para responder a las necesidades básicas de aprendizaje de grupos pertenecientes a culturas originarias de América.

Sobre la base de la información obtenida, el Proyecto "Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes" del Ministerio de Educación de la Nación podrá, por una parte, contar con una base de datos mínima sobre las experiencias educativas llevadas a cabo con grupos de educandos pertenecientes a grupos socioculturales específicos, distintos del mayoritario, que tienen como lengua de uso predominante ya sea un idioma diferente o una variedad regional o local del castellano. Por otra parte, identificadas tales innovaciones, tanto el Ministerio de Educación de la Nación como los Ministerios de Educación provinciales, podrán diseñar políticas y mecanismos tendientes a fortalecer las experiencias llevadas a cabo, incluida su difusión a nivel nacional e internacional. El PROEIB Andes, en su calidad de programa subregional andino, contribuirá al logro de estos objetivos, apoyando técnicamente al Ministerio de Educación de la Nación.

III. Bases

1. Podrán postularse docentes (en forma individual, grupal o institucional) sean éstos de instituciones educativas estatales o privadas, de educación formal o no formal, de cualquier región de la Argentina donde se estén desarrollando experiencias de educación intercultural bilingüe (EIB) o sólo de educación intercultural (EI), con grupos pertenecientes a las culturas originarias de América.

2. Se solicita a aquellas instituciones que presenten su trabajo, la siguiente documentación:

a. datos que constan en la ficha A de identificación de la institución.

b. datos que constan en la ficha B de caracterización sociolingüística.

c. un informe sobre la experiencia desarrollada o en desarrollo, elaborado según el esquema para orientar la narración de la experiencia (ficha C).

Las fichas A, B y C van como anexo a esta convocatoria.

4. En cada trabajo deberán constar los nombres de los participantes de la experiencia y sus funciones, particularmente el/los coordinadores del trabajo y los representantes de la/las comunidades involucradas en el mismo.

5. Los informes pueden presentarse mecanografiados o tipeados en procesador de texto.

a. Los informes mecanografiados deberán tener una extensión no mayor a 25 páginas, tamaño A4, a espacio y medio. Enviar por vía postal el original y una copia.
b. Los informes escritos en procesador de texto deberán ser presentados en Word para Windows y no podrán exceder las 25 páginas, tamaño A4, a espacio y medio, en Arial 12. Enviar por correo electrónico y por vía postal (original, una copia y el disquete).
c. Todos los informes irán acompañados por un resumen -con copia- de la experiencia, con una extensión no mayor a 3 páginas, tamaño A4, a espacio y medio en Arial 12.
d. Los informes y el resumen correspondiente, estarán avalados con la/s firma/s de el/los responsable/s.

6. Los informes y resúmenes deberán ser remitidos a la oficina del Proyecto *"Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes"* del Ministerio de Educación de la Nación.

Por vía postal: Avda. Santa Fe 1548 - 7° Piso - Código Postal: 1060 - Buenos Aires.
Por correo electrónico: aborigenes@me.gov.ar
Referencia Telefónica: 011 4129 1800/1901/1902 interno: 6128 - Fax: 011 4129 1915/1996

7. A los informes y resúmenes de la experiencia se les pueden anexar los documentos o materiales educativos que se consideren pertinentes.

8. Los resúmenes de todas las sistematizaciones recibidas serán posteriormente editados y publicados en un volumen coeditado por el Ministerio de Educación de la Argentina y el PROEIB Andes, con vistas a difundir en el continente los esfuerzos realizados en la Argentina para brindar una atención educativa de mayor relevancia y pertinencia para los grupos culturales originarios.

IV. Selección

Con el fin de hacer un seguimiento particularizado de algunas experiencias que permitan luego comunicar sus avances teórico prácticos a las otras, enriqueciéndolas con el intercambio, se fija una metodología para su selección.

1. Criterios para la selección:

Procurar la representación de la mayor parte de los grupos etnolingüísticos del país y sus diferentes grados de complejidad.

Tener en cuenta que los informes presentados muestren:

a. Alcances y proyección social:

Se refiere al problema que la experiencia busca contribuir a solucionar, su cobertura en relación con las necesidades educativas del pueblo atendido, la aceptación que merece de la población beneficiaria y las acciones extracurriculares que promueve, de manera de vincular mejor la escuela con el entorno social en el cual está inserta.

b. Coherencia con la problemática sociolingüística y cultural a cuya solución busca contribuir:

Se refiere a la relación existente entre las actividades desarrolladas en la experiencia o impulsadas por la misma y la situación sociolingüística y sociocultural específica del pueblo atendido. Supone la previa descripción del contexto en el cual está instalada la innovación: por ejemplo, lenguas habladas, uso social e individual de las lenguas, preferencias y opiniones de distintos sectores de la población respecto de las lenguas en cuestión. Incluye también información relativa a la autoidentificación de la población y al estado de la cultura tradicional en su contacto y conflicto con la cultura hegemónica nacional. Deberá demostrarse que existe consistencia entre la descripción de la realidad sociolingüística y sociocultural del pueblo en cuestión con la propuesta educativa implementada.

c. Relación con las organizaciones aborígenes y grado de protagonismo aborigen:

Se refiere al grado de involucramiento de las organizaciones y sectores representativos del pueblo beneficiario.

d. Potencialidad de réplica y/o influencia en el sistema educativo:

Se trata de las posibilidades que la experiencia presenta para beneficiar a otras comunidades y escuelas de características similares, ya sea en relación con el mismo pueblo o con otros. Las lecciones aprendidas con el desarrollo de la innovación podrían también enriquecer el desarrollo educativo en general y, por ende, influir en la formulación de políticas educativas.

e. Presencia de aspectos pedagógicos/didácticos innovadores en respuesta a las problemáticas encaradas:

Supone la identificación y descripción de aquellos aspectos teórico didácticos que orientan la ejecución de la experiencia, así como de la manera en la que éstos se plasman en acciones pedagógicas concretas.

f. Aspectos formales y textuales de la presentación:

Se refiere a la organización del texto y al cuidado de aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia del mismo.

2. Experiencias seleccionadas
Los trabajos seleccionados serán publicados en su totalidad y recibirán una biblioteca especializada en EIB.
Las experiencias seleccionadas serán acompañadas por el asesoramiento y seguimiento de especialistas del Ministerio de Educación de la Nación y el PROEIB Andes para su profundización.
Se organizarán encuentros presenciales de intercambio de las experiencias.

V. Evaluación de los trabajos

La Comisión evaluadora estará conformada de la siguiente forma:
Una representación del Ministerio de Educación de la Nación.
Una representación del PROEIB Andes.
Una representación de una Universidad Nacional.
Una representación de los Pueblos Originarios de América.
Cada representación tendrá voz y voto por igual.

VI. Fechas

Apertura de la convocatoria: 15 de mayo de 2001.
Plazo de la admisión de trabajos hasta el 15 de septiembre de 2001.
Límite para publicidad de las experiencias seleccionadas: 15 de noviembre de 2001.

Ficha A
Identificación de la institución a las que pertenecen los autores del trabajo

Nombre de la experiencia

Nombre de la institución

Domicilio
Provincia
Departamento
Localidad
Calle y Nº
Código postal
Teléfono y/o fax
Dirección electrónica

¿Qué tipo de gestión tiene la institución?
Estatal (municipal, provincial, nacional)
Particular subvencionada (administración privada con subvención del Estado)
Privada sin subvención
Confesional
Otro tipo (cooperativa, ONG, comunitaria, etc.)

¿Recibe la institución algún tipo de aporte para el desarrollo de la experiencia? ¿Cuál?

¿Dónde está ubicada la institución?
Ciudad capital
Ciudad secundaria
Área rural cercana a centro urbano (especificar si ciudad capital, secundaria, pueblo, etc.)
Área rural alejada de centro urbano

¿Con qué servicios públicos cuenta la comunidad en la que se ubica la institución?
Transporte público
Agua potable (especificar)
Desagües cloacales
Electricidad (tipo)
Alumbrado público
Servicios de salud pública

Correo
Biblioteca
Teléfono

¿Cuál es la actividad económica principal de la zona en la que se ubica la institución?
Agrícola
Ganadera
Pesca y/o caza
Extractiva (minera, forestal, petrolera, etc.)
Industrial
Comercial
Servicios
Otra
¿A qué grupos étnicos atiende la escuela?

¿Qué lenguas y/o variedades dialectales se hablan en la zona?

¿Cuál es la jornada de funcionamiento de la institución?
Jornada única en la mañana
Jornada única en la tarde
Grupos diferentes en la jornada de la mañana y la tarde
Jornada completa (desde la mañana hasta la tarde)
Otra

Infraestructura de la escuela/centro educativo (número de aulas, material de construcción, edificio propio/alquilado/prestado, etc.)

Nº de docentes que tiene la escuela (especificar relación hombres/mujeres)

Nº de docentes que atienden a los alumnos involucrados en la experiencia

Nº de docentes aborígenes (MEMA, ADA, Idóneo, etc.)

Distancia promedio que recorren los docentes para llegar a la institución

Tiempo promedio que emplean los docentes para llegar a la institución

Medio de transporte utilizado

Número total de alumnos de la institución

Número de alumnos aborígenes
Identificar a qué grupo/s étnico/s pertenecen
Consignar distribución por sexo y edad

¿Cuál es el nivel socioeconómico promedio de los alumnos?
alto
medio-alto
medio
medio-bajo
bajo
extrema pobreza

En su mayoría, los alumnos aborígenes¿trabajan además de ir a la escuela?

Distancia promedio que recorren los alumnos para llegar a la institución

Tiempo promedio que emplean los alumnos para llegar a la institución

Medio de transporte utilizado

Ficha B
Caracterización sociolingüística

1. Sobre los alumnos

¿Qué lengua/variedad dialectal usan predominantemente las familias de los alumnos?
¿Qué lengua/variedad dialectal usan predominantemente los alumnos? ¿Con quiénes y/o en qué situaciones?
¿Qué lengua/variedad dialectal aprenden primero los alumnos (desde la familia)?
¿Dónde y cuándo aprenden la segunda lengua/variedad dialectal?
¿En qué momento se introduce el aprendizaje escolar de una lengua extranjera (inglés, francés, portugués, etc.)?
(Pedimos informar cantidad en cifras o porcentajes aproximados).

2. Sobre la comunidad

¿Quiénes hablan la lengua aborigen/variedad dialectal? (según grupos de edad, sexo, origen, ocupación, etc.)
¿En qué situaciones hablan lengua aborigen/variedad dialectal? (hogar, vecindad, iglesia, trabajo, fiestas, asambleas, escuela, etc.)
¿Quiénes y en qué situaciones hablan castellano? (ídem)
¿Quiénes y en qué situaciones hablan otras lenguas? (para casos de plurilingüismo)
¿Hay personas que entienden la lengua aborigen/variedad dialectal pero no la hablan? ¿Quiénes? (según grupos de edad, sexo, origen, ocupación, etc.)
¿Hay personas que entienden el castellano pero no lo hablan? ¿Quiénes? (según grupos de edad, sexo, origen, ocupación, etc.)

¿Hay personas que saben leer y escribir en la lengua aborigen? ¿Dónde aprendieron? (por ejemplo, iglesia, escuela, asociación indígena, etc.) ¿Leen y/o escriben regularmente en la lengua aborigen? ¿Cuáles son los materiales escritos más leídos?

(Pedimos informar cantidad en cifras o porcentajes aproximados).

1 Por “variedad dialectal” nos referimos a formas particulares de uso del castellano, marcadas por una leyenda aborigen y/o divergentes de aquéllas que se usan en la escuela, tanto a nivel oral como escrito.

Ficha C
Esquema para la narración de la experiencia

TÍTULO (consignar nombre de la experiencia y lugar)

1. Descripción general

1.1. El contexto en que se ubica la experiencia

Ubicación geográfica
Contexto socioeconómico
Otras informaciones pertinentes

1.2. Datos generales de la institución

Nombre de la experiencia
Nombre de la institución
Fecha de fundación de la institución
Infraestructura
Otras informaciones pertinentes

1.3. La población

Grupo étnico y lengua/s de los alumnos involucrados en la experiencia
Distribución por sexo y edad.
Nivel, ciclo y modalidad a la que pertenecen los alumnos involucrados en la experiencia
Otras informaciones pertinentes

2. Narración de la experiencia

2.1. Descripción de la experiencia

¿Por qué surgió la necesidad de realizar la experiencia? ¿A iniciativa de quién/es? (cuantificar %)
¿Desde cuándo se aplica?
¿Con qué objetivos se inició la experiencia? ¿A qué objetivos responde ahora (si hubieran cambiado, explicitar porqué)?
¿Qué actividades se han llevado a cabo o se están desarrollando en relación a la EIB? (describirlas detalladamente)
Otras informaciones pertinentes

2.2. Actores involucrados

Tipo y cantidad de miembros de la comunidad educativa participantes en la experiencia (supervisión y dirección, docentes, alumnos). Niveles de intervención de los diferentes actores.
¿Participan de otros actores del medio social? ¿Cuáles ? ¿Cómo?
Otras informaciones pertinentes

2.3. Evaluación de la experiencia

¿Qué valoran como satisfactorio en el desarrollo de la experiencia?

¿Qué problemas han tenido que enfrentar?

¿Qué conclusiones se pueden extraer? (describir en términos de resultados positivos y negativos, esperados y no esperados)

2.4 Replicabilidad de la experiencia

¿Es posible que esta experiencia pueda desarrollarse en otras instituciones? ¿Por qué?

Razones por las que esta experiencia debería replicarse

Razones por las que esta experiencia podría replicarse

Condiciones de replicabilidad

Otras informaciones pertinentes

Otros aspectos que también se pueden tener en cuenta:

Modificaciones que se incorporarían para mejorar la experiencia

Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología de la Nación

Buenos Aires, 11 de diciembre de 2001

A LOS RESPONSABLES PROVINCIALES DEL P. A. C. E. Y
A LOS AUTORES DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS
A LA CONVOCATORIA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EIB

Deseamos en primer lugar felicitar y agradecer a todos aquellos que presentaron sus experiencias a la Convocatoria, porque no es poco mérito, en un año tan difícil como el que hemos vivido, encontrar el "tiempo" para la reflexión sobre la propia práctica y hacer el esfuerzo de escribirla para compartirla con los demás. También agradecemos a las comunidades que leyeron los trabajos y enviaron sus evaluaciones.

Las experiencias recibidas totalizaron un centenar, superando largamente, las expectativas de los que planificamos la Convocatoria.

En la selección de las experiencias se tuvo en cuenta, el voto del Comité de Evaluación que estuvo integrado por la Profesora Marta Tomé, representante del Ministerio de Educación de la Nación, la Lic., Inge Sichra, por el PROEIB-Andes, y la Lic. Beatriz Gualdieri por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, (U. N. Lu.), y el de las organizaciones y Comunidades aborígenes.

A las organizaciones aborígenes y a las comunidades de las escuelas con las que el Proyecto "Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes" tenía acciones en marcha, se le enviaron los resúmenos para que evaluaran las experiencias.

Las experiencias seleccionadas tuvieron como mínimo, 3 (tres) votos ; el orden en que se presentan no indica jerarquías. Ni los que organizamos la Convocatoria, ni quienes la evaluaron tuvieron la idea de un Concurso, sino que el propósito fue hacer una selección que permita mostrar los diferentes tipos de experiencias en EIB que se han realizado o están realizando actualmente en el país.

La expectativa de esta Convocatoria es que contribuya a delinear las políticas de EIB tanto en el nivel Nacional como Provincial y orientar las intervenciones en los distintos espacios educativos. Por otra parte la publicación les permitirá a los docentes y comunidades conectarse con la experiencia más afín a la realidad del propio grupo.

Teniendo en cuenta lo antedicho en la selección de las experiencias se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- De diferentes provincias y de diferentes pueblos originarios.
- De Educación Formal y No Formal, y dentro de la Educación Formal, los distintos tipos y niveles: Inicial, EGB 1, EGB 2, EGB 3, Media y/o Polimodal, Adultos, Formación Docente, Capacitación Docente y Universidad.
- De Zonas rurales y urbanas.
- Que se originan en diferentes niveles de organización : desde un maestro aislado a una institución escolar y desde docentes aborígenes a comunidades organizadas en torno a este tema.
- Donde el protagonismo está en el docente que abrió la brecha en la EIB, en el sistema educativo, otras en que la cogestión entre la comunidad y la escuela marca un equilibrio y, finalmente, algunas en que el proceso educativo es paralelo al sistema escolar.
- En las que su eje está centrado en la lengua (generalmente en los pueblos donde la lengua originaria tiene plena vigencia) y en otras el eje está en la cultura.

Las experiencias seleccionadas son las siguientes:

REGIÓN CENTRO

Jurisdicción	Etnia/Grupo Poblacional	Nombre de la Experiencia	Educación Formal / No Formal
Ciudad de Bs. As.	Migrantes	Jardines ZAP	Inicial
Prov. de Bs. As.	Toba	Mientras trabajamos fortalecemos nuestra identidad	Organización Indígena de Derqui
Prov. de Bs. As.	Migrantes	Una Expriencia en ciudad Evita, Revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural	EGB
Pcia. de Santa Fe	Toba	Es posible otra mirada. Alfabetización Qom-Castellano	EGB - CONICET - Universidad
Pcia. de Santa Fe	Toba	Consejos de Ancianos	EGB
Pcia. de Santa Fe	Mocoví-Toba-Criollos	Educación de Adultos en comunidades aborígenes	EGB de Adultos

REGIÓN CUYO

Jurisdicción	Etnia/Grupo Poblacional	Nombre de la Experiencia	Educación Formal / No Formal
Pcia. de San Juan	Huarpes	Los Huarpes Hoy	EGB

REGIÓN SUR

Jurisdicción	Etnia/Grupo Poblacional	Nombre de la Experiencia	Educación Formal / No Formal
Pcia. de Neuquén	Mapuche	Fortalecimiento del sistema educativo mapuche	Organización Newen Mapu
Pcia. de Neuquén	Mapuche	Enseñanza del mapuzungún en áreas urbanas	Organización Mapuche
Pcia. de Rio Negro	Mapuche	Wiñoy Tripantü: Encontrarnos en la diversidad	Medio
Pcia. de Chubut Mapuche	Mapuche	Fofo Cachue: Esperanza en mar-cha. Juegos Aborígenes	EGB

REGIÓN NEA

Jurisdicción	Etnia/Grupo Poblacional	Nombre de la Experiencia	Educación Formal / No Formal
Pcia. de Chaco	Toba	Bachillerato de adultos Bilingüe Intercultural con salida laboral de Gestión Mixta	Medio
Pcia. de Chaco	Wichi	Siete años más tarde …	EGB
Pcia. de Chaco	Wichi	Experiencias en EIB en el Nivel Inicial	Inicial
Pcia. de Chaco	Wichi	Alfabetización en lengua materna	EGB
Pcia. de Chaco	Toba	Revisando nuestras ideas sobre cultura e identidad étnica para mejorar las prácticas pedagógicas	Inicial y EGB
Pcia. de Chaco	Toba	Una escuela para todos	EGB
Pcia. de Chaco	Toba, wichi, mocoví	La educación en contexto de diversidad cultural y lingüística	Terciario
Pcia. de Formosa	Wichi	Educación en la diversidad	Media
Pcia. de Misiones	Mbya	Mi experiencia docente en la Esc. Nº 766	EGB

REGIÓN NOA

Jurisdicción	Etnia/Grupo Poblacional	Nombre de la Experiencia	Educación Formal / No Formal
Pcia. de Salta	Omahuacas Kollas	Rompiendo el silencio	Inicial y EGB
Pcia. de Salta	Wichí	Formación del Auxiliar Docente Bilingüe (ADoB)	Media - Adultos
Pcia. de Tucumán	Criollos y nativos hablantes del quichua	Criollos y nativos hablantes del quichua Autorías de la palabra y el pensamiento infantil: Estrategias innovativas para el desarrollo de capacidades lingüísticas - comunicativas de niños de Nivel Inicial pertenecientes a sectores populares	Universidad y Nivel Inicial*-
Pcia. de Jujuy	Kollas	Rescatando mañas, relatos y cuentos de la zona	EGB
Pcia. de Jujuy	Kollas	Conociendo la historia del pueblo	EGB

Tal como es estableció en la Convocatoria, a las experiencias seleccionadas se les enviará libros especializados en EIB y/o apoyo técnico para la profundización de las mismas.

Esperamos unos días más para iniciar la preparación de la publicación de los resúmenes de las experiencias, para esperar los resúmenes de aquellas experiencias porque no en todos los casos venían acompañando el trabajo; y deseamos , en la medida de lo posible, incluirlos a todos.

Dado que en la nueva reestructuración del Ministerio se ha decidido el cierre del Programa de Acciones Compensatorias en Educación (P.A.C.E.) y consecuentemente el del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes, que dependía del mismo, hasta tanto se resuelva la continuidad de las acciones del Convenio con el PROEIB-Andes, y por ende con la Convocatoria, podrán dirigirse para cualquier consulta a las siguientes direcciones:

PROEIB-Andes. Lic. Inge Sichra: isichra@proeibandes.org
Universidad Nacional de Luján. Beatriz Gualdieri: mocovi@yahoo.com

Me despido de Uds. atentamente,

Programa Mejoramiento de la Calidad de la Educación
de los Pueblos Aborígenes

Addenda

Se incluyen a continuación los resúmenes de dos experiencias que debieron haber estado situados entre las páginas 398 y 405.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

LA INTERCULTURALIDAD EN LA DIVERSIDAD

PROVINCIA: ***Santa Fe***
DEPARTAMENTO: ***Capital***
LOCALIDAD: ***Recreo***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Bilingüe Nº 1338***
AUTOR/ES: ***Marina Garavaglia y Víctor Luna***
ETNIA / GRUPO DE ORIGEN: ***Mocoví***

Presentación de la experiencia

La Escuela Bilingüe Nº 1338 "COM CAIA" de la comunidad aborigen Mocoví, como institución creada en 1992, surge a partir de la problemática del elevado índice de deserción, abandono y repitencia de niños aborígenes en escuelas comunes de la zona.

Objetivos

- Rescatar las culturas aborígenes a través de la tarea pedagógica.
- Posibilitar la relación en un pie de igualdad entre miembros de distintas culturas.
- Perfeccionar a los docente en ambas culturas.
- Lograr la modalidad de Escuela Intercultural.

Actividades vinculadas con la realización de la experiencia

Se trabaja en una innovación institucional, pues la experiencia se enmarca en una propuesta que no está contemplada en el sistema educativo tradicional; de esta manera se asignan cargos específicos como maestro idóneo de idioma mocoví y se reconoce como organismo asesor al Consejo de Cultura e Idioma Mocoví.

Los docentes no aborígenes se capacitaron en provincias que tienen modalidad Intercultural. Conjuntamente con el Maestro Idóneo hicieron propuestas pedagógicas y de funcionamiento institucional para dar respuestas a la problemática de la interferencia cultural. Juntamente con las dos escuelas tobas de Rosario se fue armando una red de capacitación tanto para docentes como para los directivos y la comunidad, que, entre otras tareas elabora documentos que son elevados al Ministerio de Educación provincial, a fin de posibilitar la organización de una currícula y de una pedagogía intercultural.

Actores involucrados en la experiencia

Maestro de Idioma Mocoví.
Consejo de Cultura e Idioma.
Alumnos de la Escuela Nº 1338.
Docentes y Directivos de la Institución.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

ALFABETIZACION QOM/CASTELLANO

PROVINCIA: ***Santa Fe***
DEPARTAMENTO: ***Rosario***
LOCALIDAD: ***Rosario***
INSTITUCIÓN: ***Escuela Bilingüe Nº 1344***
AUTOR/ES: ***Rodolfo Hachén, Patricia Pognante y Alfredo González***
ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: ***Toba***

Presentación de la experiencia

La institución había participado de una experiencia interdisciplinaria ("Diagnóstico sociolingüístico y capacitación docente") entre los años 1995 y 1999, dirigida por María del Rosario Fernández y Rodolfo Hachén, investigadores del CONICET y de la Universidad Nacional de Rosario.

Los docentes de esta escuela plantearon como necesidad urgente el estudio contrastivo toba/español y la problematización del objetivo institucional que debería perseguirse en función de los intereses de los diversos integrantes de la comunidad educativa.

Objetivos

- Replantear la dinámica institucional y las prácticas pedagógicas.
- Rescatar el bilingüismo como característica positiva para el desarrollo metacognitivo.
- Alfabetizar mediante la promoción de un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias metacognitivas que la contrastación lingüística favorece.

Actividades vinculadas a la realización de la experiencia

Se puso en marcha una instancia de investigación/acción que se basa en la lectura crítica de la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro más próxima a un constuctivismo social (Vigotsky, Bruner) que rescatando la dimensión histórico/cultural del conocimiento hace hincapié en el andamiaje docente y en la noción de inteligencia distribuida (Bruner).

Para confrontar el lenguaje toba con el español tanto como ambas culturas se diseñó y armó un libro "El Club de los Animales" cuento interactivo para el trabajo individual y el debate grupal. Su objetivo es favorecer el desarrollo de estrategias metasemánticas y metafonológicas y la contrastación toba castellano en los inicios de la alfabetización.

Actores involucrados

Miembros de la Comunidad educativa participante de la experiencia.
Alumnos de 1er. Ciclo de EGB.
Docentes de la Escuela N°1344.
Investigadores del CONICET/UNR.