

TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA

**Título: DINAMICA DE TRABAJO ENTRES DOCENTES Y
AUXILIARES BILINGUES”**

Autor/res:

BERRUEZO CASARES DAIANA MACARENA – N° DNI 38212128

ROMERO SOFIA INES – N° DNI 39401634

Director/a:

Prof. Lic. María Eugenia D'Ottavio

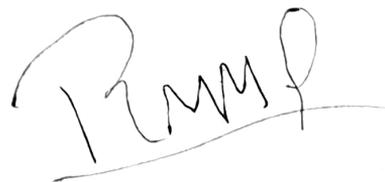
Lugar:

ROSARIO

Fecha de presentación

26/08/2022

Firma autor/es





TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TÍTULO:

**“DINÁMICA DE TRABAJO ENTRE DOCENTES Y AUXILIARES
BILINGÜES”**

Autor/a:

Psp, Daiana Macarena, Berruezo Casares

Psp, Sofía Inés, Romero

Tutor/a:

Prof. Lic. María Eugenia D'Ottavio

Fecha de presentación: 26/08/2022

“DINÁMICA DE TRABAJO ENTRE DOCENTES Y AUXILIARES BILINGÜE”

Autora: Psp, Daiana Macarena, Berruezo Casares Firma:



Autora: Psp, Sofía Inés, Romero Firma:



Tutora: Prof. Lic. María Eugenia D'Ottavio Firma:



AGRADECIMIENTOS

Queremos considerar este espacio para agradecer a nuestra tutora de tesina, Prof. Lic. María Eugenia D'Ottavio quien nos acompañó, nos guió e impulsó a terminar este recorrido tan fructífero que iniciamos.

Seguidamente agradecer a nuestras familias, amigos, compañeros y compañeras de camino y trabajo, con quienes compartimos ideas y experiencias.

A la directora Maribel Lizardo, a los docentes y auxiliares bilingües de la comunidad San Luis de la localidad de Santa Victoria Este (Departamento Rivadavia, Provincia de Salta), que nos abrieron las puertas de la institución, para así poder indagar la temática que elegimos. Agradecerles por su predisposición en la recolección de información, que nos brindaron ricas experiencias de la Cultura Wichí, dándonos a conocer la importancia de la educación intercultural bilingüe en dicho contexto.

Nuestros afectos al Prof. Álvaro Guaymas, coordinador de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, que nos animó y motivó en la elección del tema abordado, brindándonos herramientas para conocer la Cultura Wichí y para así ampliar nuestra mirada psicopedagógica con respecto a los pueblos originarios: a él, que es conocedor de la zona y de la Cultura Wichí.

Santa Victoria Este, Salta

RESUMEN

La educación intercultural bilingüe (EIB) es un derecho y su fin apunta a conciliar y reparar a las poblaciones originarias. Es importante señalar que, en la provincia de Salta hay regiones en las que habitan niños pertenecientes a comunidades indígenas que sólo hablan su lengua materna. Esta situación, en la escuela tradicional, provoca un desequilibrio pedagógico. Frente a los casos de fracaso escolar en niños indígenas que no entendían las enseñanzas en castellano del maestro, surge la figura del maestro auxiliar bilingüe, un nativo aborigen que domina su lengua originaria y el español. Este acompaña al docente de grado en su trabajo en el aula y juntos conforman lo que denominan “pareja pedagógica”. En la realidad, esta dupla es despareja, ya que el auxiliar bilingüe carece de formación profesional. Esto provoca una asimetría de roles dentro del aula, una pareja frágil. En base a esta problemática, el objetivo general de este estudio es indagar acerca de la dinámica de trabajo entre los docentes y los auxiliares bilingües en la comunidad *wichí* de Santa Victoria Este- Misión San Luis. Se aplicó un enfoque metodológico de tipo cualitativo y se relevaron los datos con entrevistas a directivos, docentes y auxiliares bilingües de esta comunidad. Los resultados señalan que la función y rol del auxiliar bilingüe es necesaria por los vínculos que construyen con los alumnos. Estos presentan más atención e interés por la clase cuando media el auxiliar en el grado. Asimismo, se concluye que la Psicopedagogía debería atender e incluir a la educación intercultural bilingüe en su dinámica de trabajo y en pos de la diversidad cultural, siendo un campo poco explorado y de gran riqueza para seguir conociendo y entendiendo los aprendizajes interculturales.

Palabras Claves: Interculturalidad - Psicopedagogía - Pareja Pedagógica - Comunidad Wichí - Auxiliar Bilingüe.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	9
Aproximación al concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	9
Interculturalidad	14
Marco Jurídico Nacional y Provincial	18
Contexto y Población de Estudio	24
METODOLOGÍA	36
Problema	36
Objetivos	36
Objetivo general	36
Objetivos específicos	36
Enfoque Metodológico	36
Diseño y Alcance	37
Participantes	37
Instrumentos y procedimientos de recolección de datos	38
Análisis de datos	38
RESULTADOS	40
Conceptualización de diversidad cultural, educación intercultural bilingüe y contexto	40
Modalidad de trabajo docente- auxiliar bilingüe.	43
Deserción escolar y dificultades en el proceso de aprendizaje de los niños (Wichí).	45
CONCLUSIÓN	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXO	58
Modelo de instrumento de recolección de datos	58
Consentimientos firmados	60
CURRICULUM VITAE DE LAS AUTORAS	61

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo intenta dar cuenta de la indagación realizada sobre la problemática que se centra en *la dinámica de trabajo entre docentes y auxiliares bilingües en una comunidad Wichí de misión San Luis*, en la localidad de Santa Victoria Este, departamento Rivadavia de la provincia de Salta (Argentina).

Para poder indagar la dinámica de trabajo entre los docentes y auxiliares bilingües se han delineado una serie de objetivos. El objetivo general de esta investigación estará dirigido a *Indagar la dinámica de trabajo entre los docentes y los auxiliares bilingües en la comunidad wichí de Santa Victoria Este, Misión San Luis*. Asimismo para profundizar el foco de esta temática, se delinearon los siguientes objetivos específicos: describir la modalidad de trabajo de los docentes de una escuela bilingüe; comprender la modalidad de acompañamiento de los auxiliares en una escuela bilingüe; y profundizar, en las problemáticas que se presentan los aprendizajes en este contexto específico.

En base al marco de acción, se hace necesario contextualizar la investigación en relación a los antecedentes en cuanto a la dinámica de trabajo entre docentes y auxiliares bilingües en otras investigaciones. Tal es el caso de las indagaciones que referimos a continuación.

Adriana Serrudo y Antonio René Machaca (2011) “La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo”, en el ámbito educativo, se inicia un periodo de reconocimiento por parte del Estado, con el objetivo de indagar sobre la importancia de implementar una educación que contemple las diferencias sociolingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas.

Ana Carolina Hecht y Mónica Zidarich (2016) “EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHACO: toba/qom y wichí”. Este fascículo da cuenta de cómo se ha ido institucionalizando la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Chaco, tomando particularmente como casos a los pueblos qom/toba y wichí. Así, notamos cómo se partió de debates sobre la escritura y

estandarización de las lenguas, hasta llegar a las actuales propuestas de escuelas con personal directivo indígena. Con el objetivo de pensar en la necesidad de un auxiliar indígena que ayude en la tarea de mediación y traducción entre los niños, sus familias y la escuela, hasta el debate actual sobre la formación terciaria y universitaria del personal docente.

Mariana Andrea Schmidt y Ana Carolina Hechat (2015):” Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina”. En este entramado, una de las figuras más discutidas y clave es la de los docentes, de allí la importancia de centrarnos en el rol de los maestros (indígenas y no-indígenas) dentro de la EIB.

Zidarich, Mónica (2010): “Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario”, en Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.), La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 223-254.

El maestro auxiliar bilingüe es un nativo aborigen que domina su lengua originaria y el español, acompañando al docente de grado en su trabajo en el aula, y conformando entre sí lo que denomina “pareja pedagógica”. En realidad, en este caso es despareja, ya que el auxiliar bilingüe carece de formación profesional específica, provocando una asimetría de roles dentro del aula y una pareja frágil. Zidarich (2010) la define como una “pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario” (p. 223).

El modelo bilingüe-bicultural, desarrollado entre los fines de 1960 e inicios de la década de 1970, estuvo basado en la promoción y el respeto hacia las culturas y las lenguas de los pueblos originarios, pese a que los contenidos del currículo escolar y la didáctica seguían respondiendo a las concepciones originadas en los centros urbanos (Hirsch, 2010, p. 21).

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho, así también lo es la educación intercultural. Es en ese campo en el que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cumpliría su rol conciliador y reparador para las poblaciones originarias, constituyendo en el eje central de la problemática elegida.

Es importante señalar que en la provincia de Salta (Argentina) hay regiones en las que habitan niños pertenecientes a comunidades indígenas que sólo hablan su lengua materna, es decir la indígena. Al ingresar a la escolaridad, se presenta un desequilibrio pedagógico que aún no se termina de solucionar.

Hay indígenas que consideran valioso recuperar las lenguas originarias, mientras que otros, como por ejemplo algunos docentes, lo consideran nocivo para el ingreso a la sociedad. Este es el primer obstáculo que se enfrenta la EIB. En palabras de Borton (2010) “El idioma indígena se considera un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español, dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores” (p. 202). Tal es así, que se observan contrastes entre los padres de niños indígenas del chaco salteño: mientras unos, en su mayoría personas mayores, inculcan a sus jóvenes la lengua nativa; otros, predominantemente madres jóvenes, educan a sus hijos en el castellano desde que nacen.

Teniendo en cuenta estas situaciones, el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para un maestro que desconoce las lenguas indígenas como para un niño que no habla el español, ha sido un problema de décadas en la educación primaria de Salta. Sumado a ello, se ha presentado una gran deserción escolar de los estudiantes indígenas. Aquí es cuando la EIB, abocada a la formación de maestros, permitiría que el docente al menos conozca básicamente alguna lengua aborigen.

Para ello es importante conceptualizar y caracterizar a la educación Intercultural Bilingüe, entendida como una modalidad educativa que pretende integrar al niño indígena en la escuela común respetando su lengua y su cultura.

La promoción a nivel continental de la EIB, y la adopción de tales ideas por las autoridades educativas argentinas, son un atisbo de justicia para la problemática de la escolarización indígena. “En la educación bilingüe, el uso del término intercultural se inició a principios de los años ochenta [...] recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad” (Walsh, 2001, p.13).

Otros términos abordados en dicha tesina son los siguientes: interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, refieren a la coexistencia en un mismo espacio geográfico de diferentes culturas. En la Argentina se encuentran plasmados en las diferentes resoluciones y reformas educativas que se adoptaron a niveles nacionales y provinciales, particularmente después del retorno de la democracia en 1983. Ellas encuadran una serie de acciones que apuntan a mejorar las condiciones de vida y la situación educativa de los pueblos originarios. Se inicia, de esta manera, una legislación que propende a la creación de una EIB.

Cabe aclarar que una figura muy importante que antecede a la creación de los Profesorados en EIB en Salta es la del Maestro Auxiliar Bilingüe. Esta figura surge como consecuencia de los casos de fracaso escolar que se presentaban con los niños originarios que solo hablaban sus lenguas originarias y, por tanto, no comprendían las propuestas educativas en castellano del maestro. Los auxiliares empezaron compartiendo su lengua originaria y cultura, pero terminaron enseñando todo en castellano. Así como otros investigadores, Cebrelli (2011) entiende que “la cultura indígena está en condición de subalternidad” (p. 141).

Si bien la figura del auxiliar bilingüe es positiva para el niño originario que no sabe el castellano, cuando el auxiliar no está en el aula, se produce la pérdida de toda la clase. Debe aclararse que el maestro auxiliar sólo se limita a traducir cuando el niño no entiende el mensaje del maestro de grado. Además, colabora con la preparación de materiales, cuidado de los niños, servicio del desayuno, limpieza de bancos. No siempre cumplen el rol para el que fueron

designados. En la mayoría de los casos, el maestro bilingüe no cuenta con un espacio/horario para enseñar su cultura y su lengua.

Teniendo en cuenta la problemática que sustenta esta investigación, este trabajo se funda en los principales aspectos de la interculturalidad en las prácticas educativas y sobre la forma en que las mismas deben ser gestionadas. Es vital, prestar atención a las creencias de los futuros profesionales psicopedagogos, ya que constituyen una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y la igualdad, y en pos de la diversidad cultural. Asimismo, porque es muy probable que las creencias condicionen sus prácticas educativas en el futuro y porque, en muchas ocasiones, los educadores no suelen ser conscientes de sus creencias y el impacto que estas tienen sobre sus acciones, ya que han sido modeladas por los orígenes culturales y sociales, las experiencias previas y las características personales.

Con el concepto de prácticas educativas se intenta enfatizar la importancia de lo que realmente se hace y cómo se realiza la acción educativa, o de lo que debiera hacerse o realizarse como reflejo o no de los modelos ideológicos subyacentes o de las creencias que se mantienen sobre cómo se ha de gestionar la interculturalidad en las aulas. Es decir, entenderlas como el conjunto de acciones intencionadas que llevan a cabo los educadores y psicopedagogos para lograr una meta. Las prácticas educativas interculturales están determinadas por dos aspectos fundamentales: en primer lugar, por la concepción pedagógica que tienen los educadores sobre el significado de la interculturalidad; y, en segundo lugar, por sus propias acciones, o por las nociones que tienen de práctica educativa. Estas dos cuestiones son fundamentales para comprender que las prácticas educativas interculturales son muy diversas y heterogéneas, y que la traslación de los principios y valores de la educación intercultural a la práctica oscilan entre el deseo y la realidad. Es decir, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación eficiente.

Asimismo, dicha investigación presenta un diseño no experimental-transversal, ya que no se manipularon ni se controlaron variables. Según Sabino (1996) este tipo de investigación tiene un alcance descriptivo ya que apunta principalmente a “describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómeno”. Este es un tema que no ha sido profundamente estudiado, y que tiene pocas producciones vinculadas al mismo a nivel local, por ello este estudio ha sido de carácter exploratorio.

En cuanto a los participantes, se contó con siete docentes, entre ellos tres varones y cuatro mujeres de Nivel Primario de una escuela de gestión ubicada en la Comunidad San Luis, de la Localidad de Santa Victoria Este, departamento Rivadavia, Provincia de Salta. Sus edades estuvieron comprendidas entre 25 y 45 años. Su formación académica era de nivel terciario.

Con respecto al apartado de resultados, la información recolectada fue analizada, inicialmente, con la confección de una matriz, con el fin de organizar la información para poder, luego, ser analizada e interpretada mediante una lectura global e integral, con mayor profundidad a la luz de su re significación desde el marco teórico.

Finalmente, se plantearon las posibles conclusiones e interrogantes considerando los resultados obtenidos y los objetivos planteados. Estas conclusiones, dan cuenta de la importancia que tiene esta investigación para la Psicopedagogía, ya que genera reflexión teórico-práctica sobre la dinámica de trabajo entre los docentes y los auxiliares bilingües. Consideramos que la psicopedagogía debe ampliar su mirada e incluir a la educación intercultural bilingüe en su dinámica de trabajo. Entrar al campo, al contexto, conocer la diversidad cultural, ya que sostenemos que hay mucho para trabajar y a su vez para aprender.

MARCO TEÓRICO

Aproximación al concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Uno de referentes en EIB al que recurrimos para entender en qué consiste esta educación es Luis Enrique López. Es un investigador del área que desde 1996 trabaja como asesor principal del PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos). Miembro de una red de universidades, 23 ministerios y organizaciones indígenas de la subregión andina y con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. En 1999 estuvo en Argentina convocado por el Plan Social Educativo dentro del proyecto “Atención de las necesidades educativas de la población aborígen” para realizar un taller de formación en EIB cuyos contenidos teóricos fueron marcando rumbos en las experiencias interculturales que fuimos construyendo. En esa visita, López (1999) definió la EIB en estos términos:

[...] Es una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es una educación vehiculada, en el caso de América Latina, en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en dos idiomas a la vez, el materno y el segundo, implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes; la otra dimensión, intercultural hace referencia a la relación curricular que, este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. (p. 28)

De esta cita se desprenden varias cuestiones.

En primera instancia, se entiende que no es una propuesta encerrada en sí misma. Posibilita, potencia, facilita y persigue un diálogo con el “otro”, pero sobre una base de mayor seguridad personal, de mayor confianza en lo que uno es y en lo que uno sabe. Se trata de dar nuevas herramientas al oprimido (Freire, 1970) para que pueda en pie de igualdad establecer diálogo con el “otro”, por decisión propia, no impuesta.

La EIB habilita “ser diferente” e incorporar lo diverso para integrarlo al concierto de la cultura universal y participar de la misma como constructor y no sólo como receptor de bienes culturales de otros.

La EIB valora la cultura que poseen los educandos y a partir de ésta, ofrece conocimientos de la otra u otras culturas. Se parte de lo propio y desde esta perspectiva se ofrecen otros conocimientos, dimensiones y saberes que se ponen en diálogo o simplemente a la par.

El fortalecimiento de la autoestima es uno de los objetivos importantes de EIB. Los pueblos indígenas, son colectivos sociales que históricamente han sido y siguen siendo excluidos, marginados, discriminados. Estas heridas son parte de la cultura actual e identidad de estos pueblos. La discriminación se experimenta al igual que la sufren otros grupos sociales con los cuales comparten un lugar de exclusión social. La EIB pretende leer esta realidad para transformarla, según principios freirianos, por lo cual es indispensable crear condiciones y fortalecer desde esta educación sistemática la autoestima.

Por otro lado, López (1999) plantea que es imprescindible desde la EIB percibir que no sólo se trata de valorar y entrar en diálogo con otra u otras lenguas, sino de verdaderos sistemas culturales con sus formas institucionalizadas de transmitir, de aprender y enseñar. Como bien sabemos cada cultura tiene modos de comunicación, estos no sólo son lingüísticos. Entrar en diálogo intercultural, supone registrar estos modos, respetarlos e incorporarlos no sólo como legítimos, sino como prácticas que en el escenario de la escuela se realizan. Por eso la EIB supone una “*innovación de los modos*

de aprender y enseñar”, los cuales no son solo área de responsabilidad de los docentes originarios, en nuestro caso, docentes Wichí. La construcción de la pedagogía intercultural involucra a todos y todas, quienes participan en la construcción de una escuela con EIB. (Walsh, 2010)

Por su parte, Bartomeu (2013) que en su consideración a la educación de las culturas indígenas indica que:

Las sociedades primitivas —y sus sistemas de educación—nos conducen a la utopía; ésta es su pedagogía. Hay que tomarlas en serio para renovar nuestra propia sociedad y educación. Las escuelas de humanidad deberían ser escuelas indígenas. La pregunta es entonces, no cómo entra la escuela en la educación indígena sino cómo entra la educación indígena en la escuela; y para ello es necesario que la educación indígena no tenga miedo de ser lo que ella es, no tenga miedo de ser feliz y de ser humana. (p.246)

Retomando las palabras de López (1999), la EIB es una construcción que supone una descolonización, no sólo del conocimiento, también de los modos constituidos por “la cultura” hegemónica y transmitidos por los sistemas educativos nacionales para consolidar la identidad de un pueblo o nación. Supone una manera de leer que permite deconstruir estos modos que se han establecido durante años como únicos e insustituibles, para evidenciar otras maneras de hacer, de decir, de transformar, de incluir y de resistir a lo que no construye humanidad. (Walsh, 2010)

Si bien la EIB considera las lenguas originarias como esenciales, incluso en el caso de su pérdida, tratando de recuperarlas, no se trata sólo de este aspecto. Se trata de evidenciar las identidades más allá de las lenguas que conforman estas identidades. Antes de recuperar lo que ha sido perdido, es indispensable y urgente poner en evidencia lo que existe de particular, de identitario.

Objetivar estas particularidades en los procesos educativos permite lo intercultural, con lo cual es posible desandar el ocultamiento que los procesos educativos hegemónicos y civilizatorios han construido y logrado. “Sin duda

que muchos de los aspectos a los que hace referencia la EIB se inscriben en el terreno de lo utópico, como todas las aspiraciones de la educación y de la educación indígena” (Meliá, 2013, p.237).

Sin embargo en la EIB, la utopía no se limita sólo a procesos de enseñanza y aprendizaje, en vista que proviene de la resistencia y la lucha de los pueblos originarios en la constante batalla contra el racismo, la discriminación y exclusión sufrida tras políticas implementadas de año en año, de siglo en siglo (Freire, 2003, p.74).

En este punto es dable señalar, siguiendo también el pensamiento del autor, que la configuración de los sistemas educativos en América Latina, ligados a la emergencia de los estados nacionales, priorizaron desde su constitución un tipo de cultura y un tipo de lengua, dando lugar a una configuración homogénea y monolingüe, dejando la riqueza y la variedad cultural de lado, asumiendo un proyecto político que puede considerarse en muchos sentidos como etnicidad. La utopía de la EIB se sitúa en esta lucha que tiene que ver con la posibilidad y el derecho a ser diferente, diverso y el de decidir sobre la implementación de políticas educativas y prácticas de educación sistemática que afecta a los pueblos originarios y a la sociedad toda.

Se podría decir, entonces, que la EIB es mirada desde una perspectiva de proyecto político se descubre como una herramienta más de liberación de los pueblos originarios de América Latina en donde se encuentra con la propuesta de educación liberadora de Freire (2003): no hay práctica social más política que la educativa [...] la Educación tanto puede ocultar la realidad de dominación y la de alineamiento, o puede, por el contrario denunciarlas y anunciar otros caminos, convirtiéndola en una herramienta emancipadora. (p. 74)

Siguiendo a López (1999), se puede afirmar que la EIB en la región Latinoamérica ha logrado un reconocimiento nunca antes visto, no obstante, nos advierte, por un lado, que el desarrollo de los programas de EIB, fueron reducidos sólo a los pueblos originarios, en general como modalidad de

educación remedial o compensatoria a poblaciones con riesgo educativo. Aún la cobertura no alcanza a todos los pueblos originarios que no viven en comunidades rurales, hablen o no su lengua propia y falta mucho aún la aplicación de esta modalidad en las ciudades donde habitan originarios, generalmente al margen de éstas o en villas, compartiendo territorio con otros grupos sociales pobres.

La educación intercultural no sólo responde a los desafíos de los estados pluriétnicos y multiculturales, también ayuda a decodificar la configuración social que va construyendo la globalización generada por los medios de comunicación que nos implican en lo que sucede en cualquier parte del mundo, lo que hace necesario entender y aproximarse a los contextos culturales de las diversas culturas que habitan el planeta.

Es importante por otro lado, visibilizar los contextos sociales que en la mayoría de los continentes están provocando las migraciones que desafían a los estados nacionales a dar respuesta a las problemáticas que estas realidades generan.

Al respecto, López (1999) observa que tanto en Europa como en EE. UU. Se fueron desarrollando, en los últimos tiempos, propuestas de educación intercultural como respuestas a los fenómenos migratorios actuales. Sin embargo, estas propuestas a contextos sociopolíticos distintos, conllevan diferencias y similitudes con el proceso de construcción de la EIB en América Latina, los mismos comparados pueden aportar valiosas advertencias y posibilidades de cambios que permitan mejorar dichos procesos. (López, 2000)

Interculturalidad

Si bien cada término que define la EIB tiene un significado básico, “interculturalidad” concentra una densidad específica. En este apartado se desarrolla el alcance de este término cuando se hace referencia a esta forma particular de hacer educación sistemática.

La palabra “interculturalidad” suele usarse de la misma manera que multiculturalidad o también pluricultural. Sin embargo, el prefijo “inter” determina un significado sustancial en relación a lo cultural. Se trata de dos o más dimensiones culturales puestas en relación, al vínculo, entre sí. Lo *inter* es lo que Bhaba (1994) considera como “el borde cortante de la traducción y negociación, el espacio intermedio (*in-between*) el que lleva la carga del sentido de la cultura” (p.58). Hace posible empezar a considerar las historias nacionales, antinacionalistas, del "pueblo". Y al explorar este tercer espacio, se puede eludir la política de la polaridad y emerger como los otros de uno mismo.

Lo intercultural visualiza la relación entre culturas como algo fluido, movable y dialéctico, como también ambivalente, contradictorio y conflictivo. Sugiere, igualmente, que no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales. Se refleja, por lo tanto, que tampoco hay culturas puras o estáticas, y las particularidades, aún en lo identitario, son dinámicas y flexibles. En cada cultura siempre hay huellas o vestigios de los “otros”.

Como señala Walsh (2010), como concepto y como práctica, la *interculturalidad* significa *entre culturas*, pero no simplemente como contacto, sino como un intercambio en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Por lo tanto, para Walsh (1998):

La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (p.4)

En términos del sistema educativo, plantear la interculturalidad, está ligado a focalizar la mirada en relación a la:

(...) atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. (Walsh, 2007, p. 33)

La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. A este nivel, en el que evidenciamos los procesos subjetivos de diálogo cabe mencionar a Sagastizábal (2004, p. 25) quien sostiene que la educación intercultural es una modalidad superadora y menciona aspectos que caracterizan a esta forma de hacer educación, se refiere a lo que la UNESCO (2010, p.45) recomienda para el “Diálogo entre culturas”:

- Que el diálogo intercultural tiene grandes analogías con el diálogo interpersonal;
- Que es preciso aceptar tanto la esencial diferencia y especificidad de las culturas, como la unidad otorgada por un mismo fundamento humano;

- Que es preciso afirmar en todo momento la tolerancia, el pluralismo cultural y la renuncia a los particularismos hegemónicos;
- Que es necesario reconocer al “otro” en tanto que distinto e igual al mismo tiempo;
- Que se tenga en cuenta que el conocimiento de una cultura extraña supone una instalación y el conocimiento de la propia. Sólo arraigando en suelo propio será posible acceder a lo ajeno, valorizarlo y amarlo;
- Que se estudie la posibilidad de intensificar los vínculos entre una cultura de cuño científico-técnico, y los contenidos de la tradición metafísica y religiosa. Un diálogo entre dos mundos del hombre acaso contribuya a atenuar la crisis del hombre contemporáneo;
- Que se examinen las categorías de “sistema abierto” y de “respeto” (a la vida, a la realidad, al otro, a uno mismo) para la instauración del diálogo de las culturas. Sólo quien “respeto” la propia identidad podrá respetar la identidad del otro;
- Que se examine qué estructuras de una cultura “arcaica” puede guardar modelos perdurables para la comprensión de la cultura contemporánea: “ritos de pasaje”, de “iniciación”, etc. Debe revisarse aquella idea por la cual se entiende a la cultura como opuesta a la naturaleza.

Delors, J. (1996.) en su informe a la UNESCO sobre la educación en el Siglo XXI pone cuatro pilares para la educación del tercer milenio:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a ser
- Aprender a comprender al otro.

Desde la interculturalidad el conocer, el hacer y el ser se problematizan en el encuentro y la comprensión del “otro” y lo “otro”, porque hay diversos modos de conocer, de hacer y de ser.

Retomando lo anterior estamos en condiciones de puntualizar que la interculturalidad en el marco de la EIB da cuenta de:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizajes entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.

- Su construcción constante en vías de los alcances que persigue le da condición de concreción y a la vez de utopías.

- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia y también razones de cambio.

- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.

- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.

- Construcción de un diálogo y complementariedad permanente entre la cultura tradicional y la occidental en búsqueda de una cultura cada vez más humana mejores condiciones para la vida de todo el planeta.

- No se trata de un artificio pedagógico de aprovechar la diversidad para educar, sino también de formarnos como ciudadanos que podamos convivir con la diversidad.

Marco Jurídico Nacional y Provincial

El marco jurídico al igual que las conceptualizaciones de la EIB, rozan el campo de la utopía o mejor de las metas, ya que buena parte de las garantías y derechos declarados están esperando concreción.

La reforma de la Constitución Nacional de 1994 hizo un reconocimiento histórico de la presencia indígena en territorio nacional, introdujo una apreciación positiva de la diversidad cultural y lingüística visibilizando a los grupos étnicos existentes desde antes de la colonia. El Artículo 75, inciso 17, declara “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”, lo que revierte una historia, anterior a la formación de la república de corte occidental y cristiana, de invisibilización, discriminación y exterminio de las diferencias étnicas. El artículo continúa enunciando una serie de garantías, la primera es “el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” y más adelante agrega: “Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo, apuntando a garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Esta legitimación de la EIB habilita nuevos modos de pensar y actuar la interculturalidad y el bilingüismo en las aulas de las escuelas de todo el país.

La Ley de Educación de Provincia de Salta N°7546-08, Artículo 58 y 59 asume lo que establece la Constitución Nacional y detalla aspectos muy interesantes:

La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y en la

Constitución Provincial, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, y propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (art. 58)

Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado estará obligado a: a) Crear mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. b) Asegurar la formación docente específica al facilitador bilingüe, en los distintos niveles del sistema. c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la presente Ley. e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, y otros rasgos sociales y culturales. (art. 59)

El Ministerio de Educación determinará los contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las instituciones educativas de la Provincia, permitiendo a los alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad. (Ley de Educación de Provincia de Salta N°7.546/08, Art. 60).

Si bien este instrumento legal de suma importancia, ha permitido avanzar en las conquistas de legítimos derechos de los pueblos originarios de Argentina, resta mucho para alcanzar el pleno ejercicio de los mismos.

La participación en la decisión gestión de políticas que concreten la EIB por parte de los pueblos originarios es una meta que parece aún muy lejana. Existe a nivel nacional el CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas) con vigencia hasta la fecha, sus miembros indígenas tienen encuentros periódicos, reuniones en las que van considerando temas referidos a la implementación de políticas educativas. En los últimos años estas políticas han tenido mayor incidencia mediante programas donde algunos originarios intervienen directamente. Pero son casos aislados. En general son convocados para la realización de programas y proyectos en los que no tienen acceso para su construcción y decisión sobre los mismos.

En la provincia de Salta, más allá de los alcances de derecho expresados en leyes, la mayor diversidad cultural y cantidad de pueblos originarios, siguen sin acceder de modo pleno a un gran número de derechos, como los son: el acceso a la tierra, el agua potable, servicios de salud y educación. Todavía los pueblos originarios no participan ni han participado de los equipos destinados a llevar adelante los programas educativos oficiales de EIB, como se planteó anteriormente, suelen ser convocados y contratados para ejecutar algunos trabajos.

Desde los espacios de trabajo, lo que se evidencia son políticas educativas nacionales de EIB que ponen en acto programas y proyectos mediados por el ministerio de la provincia, los que han brindado recursos para la implementación de proyectos institucionales, capacitaciones, algunas publicaciones relacionadas con experiencias educativas de EIB. Para la implementación de capacitaciones han sido convocados dos docentes de la Institución que fueron contratados a tal fin por su experiencia e idoneidad.

En algunas provincias, como las de Formosa y Chaco, los pueblos originarios a través de sus propias organizaciones han logrado una mayor participación y

desarrollo de políticas y programas que concretan los derechos y garantías enunciadas en la Constitución Nacional.

Contexto local

Los alumnos, docentes y auxiliares bilingües wichí que participaron en las entrevistas y en el trayecto de dicha tesina son miembros de la comunidad de San Luis, siendo una de 50 comunidades ubicadas en el extremo norte del país, en el Municipio de Santa Victoria Este, Departamento Rivadavia, Provincia de Salta. Todas ocupan tierras en los llamados Lotes Fiscales 55 y 14, situados dentro de la región ecológica denominada chaco semiárido. Muchas de las comunidades habitan las orillas del río Pilcomayo que marca la frontera con Bolivia y Paraguay. Si bien los wichí constituyen la gran mayoría de la población indígena, más del 80% de los habitantes en la zona, también hay comunidades o grupos de etnia chorote, toba, chulupí, tapiete.

En el libro “Educación entre los Wichí” (N’ochufwenyajay ta iyej Wichí), participaron varones y mujeres que aportaron su pensamiento en los encuentros sobre Educación en el Pilcomayo (2005) y sostuvieron que en los últimos años, sobre todo después de la crisis financiera del año 2001, las comunidades están viviendo un acelerado proceso de cambio a raíz de la introducción de los planes sociales, subvenciones estatales y, más recientemente, la asignación universal por hijo, que hace que la gran mayoría de las familias actualmente cuenten con un ingreso monetario regular, situación anteriormente desconocida. Asimismo la conexión progresiva de cada vez más comunidades a la red eléctrica hace posible el acceso a los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, que ejerce una fuerte influencia aun difícil de estimar cabalmente.

Asimismo manifiestan que la incorporación gustosa de elementos tecnológico de la modernidad, desde la televisión a los equipos de DVD, equipos eléctricos de música, motocicletas y celulares, si bien modifica patrones de vida más tradicionales, no implica un rechazo a la auto identidad como wichí. En realidad, los cambios que se están produciendo provocan la

búsqueda y necesidad de reconstruir una identidad que, según lo que los mismos wichí desean, mantenga conceptos y valores significativos de su propia tradición cultural a la vez que incorpore lo nuevo sin provocar contradicciones insuperables.

No obstante estos cambios, muchos aspectos de una vida más “tradicional” todavía inciden fuertemente en la vida cotidiana. La lengua de uso en la familia sigue siendo wichí y la gran mayoría de los niños cuando comienzan asistir a la escuela todavía no hablan ni entienden el castellano. La conformación de los grupos sociales alrededor de la familia extensa, y sus relaciones con otras familias sobre un patrón comparable a círculos concéntricos, sigue vigente. Aun cuando no se practican todos los valores considerados propios, constantemente se refiere a los mismos y éstos siguen proporcionando el modelo para la conducta esperada de un hombre o una mujer wichí.

Las comunidades ubicadas a orillas del río Pilcomayo se dedican sobre todo a la pesca con redes individuales y ahora también en algunos casos con redes largas que ocupan varias personas. La recolección de miel silvestre y de ciertos frutos del monte, la agricultura en pequeña escala, la caza de animales del monte, la cría de ganados menor y la producción de artesanías son actividades que se mantienen en mayor o menor grado en todas las comunidades.

Quizás uno de los rasgos más llamativos de la población wichí en general es el auto afirmación de su propia identidad de wichí que hace que, a pesar de los cambios, es extremadamente raro escuchar que un wichí quisiera esconder o cambiar su identidad étnica. Esta característica se manifiesta en su cariño por su lengua y uso tenaz de la misma, por un lado, y por su larga lucha por lograr el reconocimiento de sus derechos a las tierras que tradicionalmente ocupan. Esta lucha los ha llevado a plantear su caso en los tribunales más altos del país y aun hasta ámbitos internacionales, a las naciones unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

La gran mayoría de los niños hoy en día tienen acceso a la educación formal estatal. En la zona del municipio de Santa Victoria Este hay 36 escuelas primarias y 4 colegios secundarios.

Pérez, E. (2012) nos dice que durante los últimos años varios estudios han resaltado los escasos resultados positivos de la escuela pública con alumnos indígenas. En el caso particular de los wichí se han observado los altos niveles de repitencia y sobreedad, los elevados índices de ausentismos, desgranamiento y deserción, que hacen que sean pocos los estudiantes que terminan el secundario.

Sostiene que las causas aducidas para esta situación son las dificultades de comunicación y comprensión, ya que el castellano no es la primera lengua de los alumnos, pero generalmente es la lengua utilizada para la enseñanza formal, la falta de adaptación de los niños a la cultura escolar, la inexistencia de estrategias pedagógicas y recursos didácticos adaptados a la realidad indígena, la imposición de contenidos que no toman en cuenta la lengua y cultura indígena, y la carencia de la formación de los docentes para trabajar en la modalidad intercultural bilingüe.

A su vez manifiestan que es necesario recalcar que la Ley de Educación Nacional (Nº26.206), la educación Intercultural Bilingüe fue establecida como modalidad para “garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art.75 inc.17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica”(Art.52).Entre las tareas que corresponde al Estado asumir para favorecer el desarrollo de la EIB, es la de “propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblo originarios que incluyan sus valores, conocimiento, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (Art.53 inc. e).

Dado el papel histórico de la escuela como principal agente formador de ciudadanos con una identidad nacional que anule toda identidad y especialmente las identidades indígenas, es de esperar que el sistema

educativo tenga que pasar por un proceso bastante trabajoso y conflictivo para lograr las metas establecidas por la ley. Sin ir más allá de lo que ella enuncia, es evidente que la EIB no se implementa simplemente por incorporar en el aula algunas horas de lengua indígena y algunos cuentos o cantos de la gente. La tarea es realmente hercúlea y esperamos hacer un pequeño aporte a través de este material.

Contexto y Población de Estudio

La provincia de Chaco está situada en el norte argentino y forma parte de una amplia región denominada el Gran Chaco. Esta región es la de mayor diversidad lingüística de la Argentina. Allí habitan diferentes pueblos indígenas cuyas lenguas presentan diversos grados de vitalidad lingüística (Censabella, 2009). En el caso de la provincia del Chaco, la vitalidad de las lenguas de los pueblos *moqoit* y *qom* varía relación con la zona. En el caso de los *wichis*, su lengua presenta una alta vitalidad.

La lengua wichí es parte de la familia lingüística matak-mataguaya. Se trata de un *continuum* dialectal extenso que incluye a hablantes situados en las actuales provincias argentinas de Chaco, Formosa y Salta, y en el Departamento de Tarija, Bolivia. Si bien en este país recibe el nombre de *weenhayek*, para los *wichis* se trata de la misma lengua con dos denominaciones.

El uso de la lengua propia es muy extenso entre los *wichis*. Su localización mayoritaria en zonas rurales, su lucha histórica contra los procesos coloniales y una ideología lingüística que relaciona el uso de su lengua con la posibilidad de relación armónica con el mundo social-natural, parecen actuar fuertemente a favor del mantenimiento de la transmisión intergeneracional. Los datos censales de los que se disponen (INDEC, 2005) indican que la lengua *wichí* es hablada por aproximadamente 45,000 personas en territorio argentino. Según estos datos, más del 90% de los *wichis* dicen hablar cotidianamente esta lengua.

En la provincia de Chaco, los *wichis* viven mayoritariamente en el Departamento General Güemes, en una región conocida como El Impenetrable. Allí comparten territorio con el pueblo *qom*, con personas denominadas “criollas” (habitantes no indígenas tradicionales de la zona) y con personas llamadas “blancas” (habitantes venidos de otras zonas por razones laborales). Estos diferentes grupos usan los mismos servicios educativos y sanitarios, la mayoría de los cuales son precarios.

Los *wichis* de esta zona se escolarizan mayoritariamente en las escuelas públicas. También asisten a escuelas de gestión privada, a cargo de Fundaciones (por ejemplo, la Fundación Valodocco) u órdenes religiosas (por ejemplo, la escuela de Hermanos Maristas sita en Nueva Pompeya). Aún no existen en la zona escuelas de gestión indígena *wichí*, como sí existen en el caso de las poblaciones *qom* de la provincia.

En la actualidad, la gran mayoría de las escuelas en las que se escolarizan los niños *wichis* cuentan entre su plantilla con algún educador *wichi*. Su presencia en las escuelas está relacionada con las demandas históricas de los pueblos indígenas chaqueños para el diseño de una política activa de formación de docentes indígenas, y vinculada a la fuerte participación de sus dirigentes en diversas instancias de discusión política educativa. En este sentido, la provincia de Chaco es pionera en la creación de centros de educación superior para indígenas que ofrecen formación docente bilingüe e intercultural.

Este es el caso del CIFMA. A diferencia de otros institutos de formación docente que se orientan a la EIB en Argentina, el CIFMA forma exclusivamente a personas indígenas, exigiendo un aval de las comunidades a sus aspirantes. Entre los años 1987 y 1995, se formaron 85 Auxiliares Docentes Aborígenes (en adelante, ADA). Luego, se formaron docentes con títulos habilitantes para estar a cargo de un grado (Maestros bilingües interculturales –en adelante, MBI- y Profesores interculturales bilingües – en adelante, PIB- (Valenzuela, 2009). Este centro cuenta con tres sedes, localizadas a lo largo de la provincia. Una de estas sedes está en el centro de las comunidades *wichis*.

El inicio de la formación de docentes titulados *wichis* en el CIFMA localizado en El Impenetrable data de 2007, (Unamuno, 2013). Si bien había habido una experiencia de formación de ADA a finales de los 80 y principios de los 90 (Zidarich, 1999, 2001), los jóvenes y adultos *wichís* que quisieran estudiar para ser docentes bilingües debían viajar a la ciudad y vivir durante los años de estudio alejados de sus comunidades.

En el año 2014, se habían graduado alrededor de 35 MBI y PIB pertenecientes a la etnia *wichí* en la provincia del Chaco. Estos docentes han ido paulatinamente ocupando cargos en las escuelas de la zona e incorporándose de manera gradual a la vida institucional. A lo largo de estos años, han ido organizándose en asociaciones y auto gestionando su formación continua, a través de talleres que ellos organizan solos o con el apoyo del Ministerio de Educación.

La lengua Wichí y la ortografía

La lengua wichí es uno de los cuatros idiomas que conforman la llamada familia mataco-mataguayo nombrado anteriormente, que incluye también el chorote, nivaklé y maká. Dentro de la misma lengua wichí se presentan significativas variaciones regionales o dialectales distribuidas a lo largo de los dos ríos Pilcomayo y Bermejo. José Braunstein y Ana Dell’Arcipreto han identificado 22 diferentes dialectos del wichí hablado por los wichí en Bolivia, quienes se autodenominan weenhayek.

El wichi es una lengua aglutinante y polisintética, caracterizada por el amplio uso de prefijos y sufijos, tanto con los verbos como con los sustantivos, para indicar persona, número, tiempo, negación, ubicación, dirección, etc.

La lengua wichí es reconocida en Argentina como una de las lenguas indígenas con mayores signos de vitalidad, siendo que, es la primera lengua transmitida de padres a hijos; demuestra una capacidad notable de

generar nuevos vocablos y expresiones; y es evidente la fuerte asociación de la lengua con la identidad étnica y cultural del pueblo wichí. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), realizada en los años 2004 y 2005, arroja la cifra de 36.149 wichí en las tres provincias de origen de Chaco, Formosa y Salta. De este total 90.7% habla habitualmente su propia lengua.

La ortografía adoptada en este libro para escribir el wichí es aquella que fue consensuada en la localidad de Morillo, provincia de Salta, en el año 1998 por delegados que representaban diferentes dialectos de la lengua wichí", y es conocida como el alfabeto unificado de wichí lhämtes". Básicamente se trata de un alfabeto fonético, mediante el cual se busca representar cada sonido o fonema de la lengua y sus dialectos, o variantes regionales, con una letra o una combinación de letras. Los fonemas iguales al castellano se representan con el mismo signo gráfico o letra que se usa en el castellano y solamente para los fonemas que no existen en el castellano se ha recurrido al uso de otras letras, de signos ortográficos o la creación de letras combinadas. Por ejemplo, en el dialecto del Pilcomayo hablado por los participantes de los encuentros sobre educación existe una vocal, intermedia entre la "a" y la "o", la que en los dialectos del Bermejo no se usa. Sin distinguir gráficamente este sonido puede generar muchas confusiones para los wichi de la zona, así que se decidió representar esta vocal con una "ä".

Otro ejemplo de letras adoptadas para representar sonidos propios de la lengua wichí es el uso de la apóstrofe combinada con una consonante para indicar glotalización o plosión, como por ejemplo, en la labra "un" que significa "duro". En este caso la "t" al principio es glotalizada y por lo tanto requiere la adición de la apóstrofe. En total hay pa 27 letras o combinación de letras propias de la ortografía wichi (como lh ts ts; wh, kw, k; ch, etc.), que representan sonidos inexistentes en el idioma castellano y 16 letras que representan sonidos compartidos con el castellano.

Merece mención una característica particular del wichí escrito. En las reuniones celebradas en Morillo para consensuar el alfabeto, los de legados pusieron mucho énfasis en el principio de reconocer en pie de igualdad todos los diferentes dialectos del wichí. No querían que ningún dialecto fuera considerado de más valor que otro y por lo tanto no aceptaron la idea de que un dialecto fuera reconocido como "standard". Aunque esto implica una posición contraria a lo que usualmente ocurre cuando se promueve la aplicación de la escritura a una lengua oral, refleja fielmente un valor característico de la sociedad y cultura wichí en cuanto sostiene la importancia de la igualdad entre las personas y es llamativo que el Consejo Wichi Lhämtes (Consejo de la Lengua Wichi) ha defendido tenazmente la misma postura desde su creación en el año 1998.

Con la intención de respetar los principios del valor igualitario de los diferentes dialectos y el modo fonémico de escribir la lengua oral, hemos intentado ser lo más fiel posible en la transcripción de los textos orales, reproduciendo las expresiones tal como fueron dichas, inclusive respetando la tendencia a acortar las palabras (apocopación). Por ejemplo, cuando se dice "tak" por t'at chik", así lo transcribimos. A pesar de nuestro deseo de valorar las formas orales, inevitablemente hemos tenido que recortar y editar los textos, pero esperamos haber conservado los significados esenciales de cada uno.

En la traducción también hemos intentado reflejar en lo posible la características propias de la expresión en wichí, lo que a veces hace q el castellano suene inusual. Nuestro deseo es que la traducción comunique los mensajes que los wichí quisieron transmitir.

Relato de uno de los autores del libro "la educación entre los Wichí", EDUARDO PÉREZ, (2012- cap. 4) plantea:

Por qué los chicos dejan de ir a la escuela

Cuando comencé a ir a la escuela había muchos chicos wichí como yo; en cambio, cuando se iniciaban las clases los hijos de los criollos no eran

muchos. Al principio todo estaba bien en el Jardín de Infantes porque sólo jugábamos con los juguetes que nos daban y también cantábamos canciones que la maestra nos enseñaba, también jugábamos afuera cualquier juego que la maestra nos enseñaba.

Traducción en wichí

Mak ta tamenej ta nä'tses ileyej escuela.

Tälhe lawhäy ta nech'e ta ohoye escuela, ow'ente ta wuj nä'tses ta olhayhifwas ta mat ahätäy lales ta nitäkhita häp ifwala ta nech'e ta n'ochufwan nä'tses. Ta häp ta nech'e wet is ayej ta olhamelh oihi jardin tsi ts'ilak ta olhamelh otsiteyhen, otsiteyeh häp n'oka'tähes ta n'ow'en n'ohohen wet häte ot'ichoywethä oten t'at häp n'otenkay ta olhamelh.

Pero recién el año siguiente el maestro quería que nosotros escribiéramos y ahí sentí que ya no era nada lindo, y entonces muchos chicos comenzaron a dejar la escuela. Pero había chicos que a pesar de todo se guían asistiendo, aunque era muy difícil para nosotros, pero seguíamos asistiendo. Y a mitad del año muchos chicos dejaban la escuela. Des de ese momento empecé a darme cuenta que cada año muchos de mis compañeros dejaban de ir a la escuela. Y escuché a los maestros que decían, "los chicos dejan de ir a la escuela porque:

1. No saben nada.
2. Están mal alimentados. 3. Son cabeza dura.
4. Sus padres no los mandan a la escuela.
5. Cuando los chicos no saben lo que les enseñamos, sus padres los ayudan.
6. No saben hablar en castellano.
7. Faltan mucho a las clases.
8. No prestan atención a los maestros.

Pero yo he visto que el problema es que los chicos no entienden el castellano, y esto es el principal problema que hace que ellos abandonen la escuela. Así que por más que el maestro intentara enseñar nos, nosotros no entendíamos cuando hablaba y por lo tanto no entendíamos lo que nos enseñaba. Los chicos criollos, en cambio, no tenían problemas porque entendían al maestro cuando hablaba, así que para ellos no era difícil y aprendían rápido. Pero con nosotros no pasaba lo mismo, por más que tratábamos de entender con todas las ganas lo que decía el maestro, pero no podíamos aprender rápidamente, así es que no podíamos igualar a nuestros compañeros criollos en cuanto al aprendizaje, porque tardábamos en captar lo que nos enseñaba.

Así que viendo las cosas de esta manera pienso que, aunque el chico vaya a la escuela todos los días, si no entiende al maestro cuando habla y no sabe el significado de las palabras creo que esto es el problema, no es porque el chico falta a la escuela. También he visto que los chicos que no entendían el castellano verdad no se quedaban tranquilos; no es porque no querían escuchar al maestro, sino simplemente era porque no le entendían, entonces terminaron jugando en las clases. Es cierto que había chicos que de verdad no prestaban atención, pero pocos. Eran cambio, los chicos criollos sí prestaban atención en las clases porque Entendían al maestro, por eso se quedaban más tranquilos, pero tampoco eran todos, había algunos que no hacían caso al maestro, entonces ahí era claro que era por travesura.

N'ochufwenyajay ta iyej wichi

okaniyat ichufwan n'oyejen wet häte okoyhen t'at tsi iche n'okoyekpej chik häpe ta okaniyat ichufwan lhayis n'oyej.

Ta häp ta elh nekchä wet nech'e häp ta olhamelh okaniyat ne'tek olhamelh oyenthi n'otshänhäy wet nech'e háp ta owen ta nemhit is, nech'e wuj nä'tses ta ileyej ta yahoye escuela, ta häp ta iche t'at nä'tses ta inityen t'at tejta atha olhamelh on'äyij ta häp ta onityen t'at. Wet nekchä lachowej ta

nitäk nä'tses ta ileyej ta yahoye escuela. Tälhe lawhäytso ta olham nech'e otetshan ta nekchäpej ta nitäk olhäy'as ta ileyej.

Wet häp ta oläte häp papel wos ta yok nä'tses ileyej escuela tsi:

1. Yahanhichet imakej.
2. Isit'a lhäk ta tuj wet tach'otiyet'a t'isan.
3. T'un lhetey.
4. Lajchalis ichenhiyet'a häp escuela.
5. Chik nä'tses nhanayej mak ta olhamelh ochufwanej ta lajchalis tach'othiyet'a lhamelh.
6. Yahanhiyejt'a ta iwoye ahätây. 7. Yahohiyet'a escuela.
8. Tach'ahuhiyet'a háp papel wo.

Ta häp ta mak ta olham ow'en ta häpe t'at ta nilätaye häp ahätây lhämtes, häp mak ta lhamya ta nä'tses lawit'ây ta tamenej ta ileyej ta yahoye escuela. Ta mänhejt'atso wet tejche papel wo fwetaj ichufwan n'ohen ta olätiyet'a wet tok otäfwelhche imak ta fwetaj ichufwan n'oyej. Ta mat ahätây lales wet lham is t'at lhamelh lawit'ây ihihit'a tsi iläte häp papel wo ta yämlhi wet athahihot'a mälhtejpej ta yahanej. Wet olhamelhtas wet häpettsi tejche fwetaj owatläk otäfwelhche mak ta papel wo yäme ta iwohiyet'a chik yofwajke ta ohanej, wet mänhejtso ta ow'awulhihit'a häp olhäy'as ta ahätây lales, tsi paj wet nech'e t'at ta otäfwelhche.

Wet häp ta olham ow'en ta mänhejtso ta tejche han'äfwaj yahoye nilhokej ifwalas háp escuela, ta chi nilätaye wet nitäfwelache háp papel wo lhämet ta oyenek häp mak ta lawit'ây, khit'a ta nihoyaye nilhokej ifwalas. Wet häte ow'ente ta nä'tses ta nilätaye háp ahätây thämtes wet matche iwohit'a latamsekisa ta häp ta khit'ak niwatahläk tach'ahuye, mak ta tamenej ta häpe t'at ta ilätiyet'a wet paj ta yakoyhen t'at. Ta häp ta iche t'at nä'tses ta matche tach'ahuhiyet'a, ta häp ta nilhokiyejt'a. Ta mat ahätây lales wet lham

tach'ahuye lakaniyat tsi iläte elh ta yämlhi wet häp ta tamenej ta iwo latamsekisa ta häp ta nilhokiyejt'a, iche iyhäj ta tach'ahuhiyet'a wet lham n'álh ta lach'isukyaj t'at.

Olham otichunhayaj häp täjna ta ochulho häp papel wos lhämtesna ta yame nä'tses ta wichi lales, ohanhiyejt'a chi yiwite wok kha ta hap ta olham otichunhayaj t'at. Wet oyenek ihichela elh chik nitäfwelhche.

Este es mi pensamiento en respuesta a las palabras de los docentes sobre los chicos wichí. No sé si mi pensamiento es cierto o no, pero es mi opinión. Habrá algunos que van a entender lo que digo y habrá otros que no. Y quien lea mi escrito que reflexione en lo que digo, porque no son únicamente estos los problemas que hacen que los chicos abondo en la escuela, hay otras cosas también.

Palabras de la Docente	Mi Opinión
No saben nada.	Es verdad porque los chicos no conocen lo que ellos enseñan. Pero si de verdad quieren enseñarnos tienen que buscar la manera para que los chicos puedan comprender y aprender mejor. Digo esto porque creo que todas las personas tienen la capacidad de comprender.
Están mal alimentados.	No sé si es por los alimentos que los chicos consumen la causa de que no aprenden y luego dejan la escuela. Es verdad que algunos chicos se ven decaídos, pero a veces es por la enfermedad. Digo esto porque en esta localidad no hay una atención médica adecuada para atender a los chicos que tienen

	problemas de salud.
Son cabeza dura.	Si una persona no entiende al otro que le enseña puede ser que le parezca cabeza dura. Pero en este caso no es cabeza dura, simplemente no le entiende por la lengua.
Sus padres no los mandan a la escuela.	Veo que no es así, toda la gente manda a sus hijos a la escuela.
Cuando los chicos no saben lo que les enseñamos, sus padres no los ayudan.	Creo que es verdad que hay gente que no ayuda a sus hijos con las tareas que el maestro les da. La gente tiene sus ocupaciones y cuando llega a la casa a la tarde está cansada, porque sus trabajos son muy pesados y es por eso que no tienen tiempo de ayudar a sus hijos.
No saben hablar en castellano.	Es éste el principal problema de los chicos, porque muchos chicos no hablan el castellano cuando ingresan a la escuela. Pero después con el tiempo repiten las palabras del maestro. Hoy en día veo que hay algunos chicos que ya ingresan a la escuela hablando el castellano. Veo que la gente que vive al lado de las ciudades sus chicos habla el castellano todo el tiempo; en cambio, con la gente que vive a las orillas del río (Río Pilcomayo) y la parte del monte toda vía no es así.
Faltan mucho a las clases.	Esta situación es verdad hasta cierto

	<p>punto, pero siempre es por alguna razón. A veces el chico no comprende y no entiende al maestro, y éste se enoja con el chico, entonces el chico decide no ir más a la escuela. Otras veces el chico está enfermo y por esto no va a la escuela. Entonces creo que no es simplemente que el chico no quiere ir, sino más bien siempre hay alguna razón.</p>
<p>No prestan atención a los maestros.</p>	<p>Es verdad que a veces los chicos no prestan atención al maestro, pero aunque prestan atención a veces lo que pasa es que por no entender el idioma dejan de escuchar cuando el maestro habla.</p>

Cuando el maestro comenzaba a hacer preguntas

A veces el maestro nos hacía preguntas, tratándonos igual como a los chicos criollos que entendían su idioma, pero había algunos chicos que no contestaban y luego el maestro se ponía enojado con ellos, y por esto los chicos dejaban de ir a la escuela. Al inicio de las clases había muchos chicos que iban a la escuela, pero para la mitad del año ya muchos habían dejado porque tenían miedo al maestro que se enojaba con ellos.

Y lo que he visto y experimentado no es que no prestábamos atención al maestro, sino más bien la razón por la que no respondíamos era porque había palabras en castellano que no entendíamos o no podíamos imitar o pronunciar. El maestro insistía en que los chicos le respondieran sus preguntas y hasta que había algunos chicos que lloraban por que no sabían responder, entonces los chicos a los que les pasaban estas cosas no iban más a la escuela, algunos

después de unos días aparecieron de nuevo, y aún otros dejaban de ir y recién al año siguiente volvían a la escuela. A veces de nuevo el maestro hablaba cosas que duelen y ya nunca más esos chicos volvieron a la escuela.

Cosas que vi en el colegio

Cuando fui al colegio he visto a muchos chicos indígenas que abandonaron y por muchas razones. Una vez pregunté a los chicos por qué estaban dejando de ir al colegio. Lo que me contaron era que la primera y principal razón fue porque no sabían el castellano. Pero no es que no sabían completamente nada, entendían algo y sabían las letras, pero no podían escribir textos largos.

El otro problema era que sus padres no contaban con dinero y por lo tanto no tenían para comprar ropas y zapatillas, carpetas, hojas de carpetas, fotocopias y otras cosas que se les pedían todo el tiempo. Lo que digo es verdad, hay gente que sólo depende del monte y su hijo que quiere estudiar ¿quién lo va a ayudar? Creo que nadie. Veo que esta situación afecta más a la gente que vive en el monte. Aunque hoy en día hay pensiones nacionales, pero esa gente que vive en el monte todavía no tienen acceso a las mismas. Aun si los padres del chico tienen pensión, pero no alcanza como para ayudar a su hijo con todas las cosas que se le pide.

Y lo que pienso es que aunque el chico tenga todas las cosas que se necesitan para estudiar, tenga ropas, pero si no entiende lo que tiene que aprender porque no ha tenido buena preparación en la escuela primaria, esto se vuelve el principal problema. Sólo necesita que se le enseñe muy bien al chico. Digo esto porque ahora veo que hay chicos que sobrepasan la edad como para estar en un grado y se lo hace pasar al siguiente grado solamente por la edad, aunque no sabe nada no le importa, por la edad no más se lo hace pasar. Así que los chicos que pasan por esta situación cuando, después de terminar la primaria, quieren seguir estudiando no van a lograr nada, porque no está bien o no le enseñaron como correspondía.

METODOLOGÍA

Problema

¿Cuál es la dinámica de trabajo entre los docentes y los auxiliares bilingües en la comunidad *wichí* de Santa Victoria Este- Misión San Luis?

Objetivos

Objetivo general

- Indagar sobre la dinámica de trabajo entre los docentes y los auxiliares bilingües en la comunidad *wichí* de Santa Victoria Este- Misión San Luis.

Objetivos específicos

- Describir la modalidad de trabajo de los docentes de una escuela bilingüe.
- Comprender la modalidad de acompañamiento de los auxiliares en una escuela bilingüe.
- Profundizar en las problemáticas que se presentan los aprendizajes en este contexto específico.

Enfoque Metodológico

En la presente investigación se aplicó un enfoque metodológico de tipo cualitativo, el cual es el más usado en las ciencias humanísticas. De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan por trabajar con datos textuales e información y busca principalmente la dispersión de los mismos y la profundidad en la descripción de los datos para poder comprender mejor el fenómeno estudiado.

De este modo, se puede plantear que este enfoque es utilizado para que el investigador construya creencias propias sobre el fenómeno estudiado, que por lo general son complejos. Para ello, como menciona Marradi et al. (2007) “el investigador debe estar abierto a los otros: investigadores y actores de los cuales recurrirá y aprenderá de estos y sus experiencias sin preconceptos”.

El fenómeno estudiado, en este caso, es la dinámica de trabajo entre docentes y auxiliares bilingües de la provincia de Salta, es considerado desde su singularidad y por esta razón sólo puede ser entendido desde sus actores. De este modo se analizan experiencias únicas para obtener creencias propias únicas que no pueden aplicarse a otro fenómeno.

Por último, es importante recalcar que la investigación desde este enfoque se lleva a cabo en ambientes naturales, no modificados. Es decir, el fenómeno a investigar se estudia tal cual acontece sin manipular, estimular, ni controlar aspectos de ellos.

Finalmente, este tipo de enfoque metodológico suele tener un punto de vista holístico ya que se consideran los datos obtenidos sólo en su conjunto y no aisladamente. Hernández Sampieri et al. (2006) proponen que su fin es reconstruir la realidad teniendo en cuenta todos los datos que indefectiblemente están interrelacionados.

Diseño y Alcance

La investigación presenta un diseño no experimental-transversal, ya que no se manipularon ni se controlaron variables. Según Sabino (1996) este tipo de investigación tiene un alcance descriptivo ya que apunta principalmente a “describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómeno”.

Participantes

- Un Directivo
- Tres Docentes
- Tres Auxiliar bilingüe.

Participaron siete docentes, entre ellos tres varones y cuatro mujeres de Nivel Primario de una escuela de gestión ubicada en la Comunidad San Luis, de la Localidad de Santa Victoria Este, departamento Rivadavia, Provincia de Salta. Sus edades estuvieron comprendidas entre 25 y 45 años. Su formación académica era de nivel terciario.

Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas individuales, constituidas por catorce preguntas (ver el modelo en anexo) organizadas en función de los objetivos específicos. En primer lugar, se solicitó la autorización a la directora de la Institución de la comunidad de Misión San Luis, vía telefónica. Luego se estableció un primer contacto telefónico con los participantes, con el objeto de transmitir la propuesta y solicitarles la firma de consentimiento informando de participación (ver el modelo en anexo). Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista personal con cada participante, con una duración aproximada de 40 minutos. Las entrevistas fueron grabadas y luego se procedió con la desgravación de las mismas, con el objetivo de obtener datos exactos sobre los dichos de cada entrevistado.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido deductivo. El criterio que se eligió para establecer dicha separación fue el llamado “criterio temático”, lo cual significó establecer cortes en el texto al reconocerse cambios de tema por los entrevistados.

Una vez segmentadas las unidades de contenidos se procedió a ordenarlas a partir de un proceso mixto de categorización. Para sintetizar y analizar los datos se utilizaron matrices. Se diseñó una matriz por cada categoría de análisis, colocando en las columnas las subcategorías y en las filas los datos de cada entrevistado. De este modo se sintetizaron y clasificaron los datos en función de la temática de cada columna. En la siguiente tabla se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<input type="checkbox"/> Conceptualización de diversidad cultural, educación intercultural bilingüe y contexto. <input type="checkbox"/> Características de la dinámica de trabajo entre docentes y auxiliares bilingües.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Significado/ características y miradas sobre diversidad cultural. ❖ Utilización de dinámicas en el aula. ❖ Relación docente- auxiliar bilingüe.
<input type="checkbox"/> Modalidad de trabajo docente-auxiliar bilingüe.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Descripción de una clase. ❖ Propuestas lúdicas áulicas.
<input type="checkbox"/> Recursos utilizados para innovar a los alumnos a que aprendan.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recursos didácticos (material concreto). ❖ Recursos pedagógicos. ❖ Recursos humanos.
<input type="checkbox"/> Dificultades en el proceso de aprendizaje de los niños (<i>Wichí</i>). <input type="checkbox"/> Deserción escolar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lectura y escritura. ❖ Lengua materna (<i>Wichí</i>). ❖ Factores que influyen en el aprendizaje y en la deserción escolar
<input type="checkbox"/> Rol del auxiliar bilingüe. <input type="checkbox"/> Relación institución- familia.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La importancia del docente bilingüe en contextos interculturales. ❖ Participación de la familia y la comunidad para con la Institución.

RESULTADOS

El siguiente apartado da cuenta de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas.

Conceptualización de diversidad cultural, educación intercultural bilingüe y contexto

Durante el presente apartado se desarrollan las subcategorías referidas al significado, características y miradas sobre diversidad cultural. Así como también, sobre la dinámica de trabajo entre docente y auxiliar bilingüe, *trabajo en conjunto con la docente, buscamos actividades innovadoras para que los niños nos presten atención* (Auxiliar Bilingüe 2).

Respecto del significado, mirada y opinión sobre la diversidad cultural hubo diferentes visiones entre los entrevistados es importante, *porque nos permite respetar al otro [...] siempre respetamos la cultura de los alumnos Wichí* "los alumnos tiene su estilo de vida (Docente 1) , se pudo apreciar de acuerdo a lo mencionado por los docentes entrevistados que la diversidad cultural si existe en cada contexto, comunidad e instituciones, que no se debe dejar de lado al alumno de pueblos originarios, menos aún las tradiciones y culturas que posee la comunidad *la diversidad si existe en cada Institución, los alumnos se comunican a través de su lengua [...] algunos les cuesta mucho el criollo* (Auxiliar Bilingüe 1) . Algunos entrevistados enfatizaron en la importancia de la educación intercultural bilingüe en contextos interculturales, *se debería hacer bajadas de contenidos desde el diseño curricular [...] siempre queda en nota nada más* (Directora).

En este sentido podemos introducir un fragmento López (1999) definió la EIB en estos términos:

[...] es una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal.

Es una educación vehiculada, en el caso de América Latina, en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en dos idiomas a la vez, el materno y el segundo implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes; la otra dimensión, intercultural hace referencia a la relación curricular que, este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. (p.28)

Muchas de las lenguas indígenas están en peligro de extinción, por esta razón, y para evitar que esto suceda, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2016) declaró al año 2019 “Año de las Lenguas Indígenas” con el objeto de alentar la adopción de medidas urgentes para preservarlas, revitalizarse y promoverlas. Respecto a lo que sucede en la provincia de Salta, mediante una Resolución, la 2059/13, emanada desde el Ministerio de Educación de dicha provincia, esta reconoce, para las regiones que estamos trabajando, la existencia de los siguientes pueblos originarios distribuidos en diferentes Familias Lingüísticas.

“Salta es la provincia que presenta mayor diversidad cultural y lingüística del país, marcada a su vez por altos niveles de uso y vitalidad de las distintas lenguas” (Novo et al., 2010, p. 181). Además, hay que resaltar que en un mismo idioma puede haber variaciones dialectales. Por ejemplo, el wichí de Tartagal varía respecto del wichí de Embarcación y del wichí del Pilcomayo que se habla en la Misión La Paz y en Santa Victoria Oeste. Pérez aclara que se “han identificado 22 diferentes dialectos del wichí hablado en Argentina” (2012, p. 22).

Hay indígenas que consideran valioso recuperar las lenguas originarias, mientras que otros, como por ejemplo algunos docentes, lo consideran nocivo, presunción que es un primer obstáculo para la EIB. “El idioma indígena se considera un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español, dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores” (Borton et al., 2010, p.202)

En la institución de misión San Luis, siendo la única institución en la comunidad, ubicada a metros del río Pilcomayo, se cuenta con una docente bilingüe recibida de profesora en Educación Intercultural Bilingüe y dos auxiliares bilingües. *Soy docente de grado también, me recibí hace 3 años y como Auxiliar bilingüe estoy hace 7 o 8 años (Auxiliar Bilingüe 1). En la institución estoy desde el 2020, cuando inició la pandemia [...] antes estuve en otras escuelas de comunidades más lejos, también trabajando con alumnos originarios (Docente 2). Hace 4 años que desempeño mi función como directora en la escuelita de San Luis [...] Es una escuela con bastantes carencias (Directora).*

Al señalar que la escuela cuenta con docente bilingüe y auxiliares bilingües, se debe hacer referencia a una Educación Intercultural Bilingüe, la cual es definida por López (1999) como una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es una educación vehiculada, en el caso de América Latina, en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en dos idiomas a la vez, el materno y el segundo. Implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes; la otra dimensión, intercultural hace referencia a la relación curricular que, este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de

corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Ello se interpreta, como que dicha educación en la Institución de misión San Luis, es una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero, abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Se realiza en el idioma materno y el castellano y propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en dos idiomas a la vez.

Modalidad de trabajo docente- auxiliar bilingüe.

En las entrevistas los docentes manifestaron que el rol del auxiliar bilingüe es de suma importancia en el contexto que están inmersos, en el aula y en la comunidad, ya que es el nexo en traducción, el interlocutor, el que llega a los niños sin dificultad, es la persona con quien los niños pueden expresarse en libertad, porque saben que alguien los entiende. Con el auxiliar bilingüe se puede articular para poder trabajar y generar estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así como también señalaron que en los grados más pequeños como 1ero y 2do grado la demanda es más notoria, ya que los niños poseen consigo mismo el lenguaje materno muy arraigado, *en los grados más bajos, se requiere mucho de la presencia del auxiliar bilingüe, ya que los niños muchas veces no nos logran entender* (Docente 3), *el auxiliar bilingüe es nuestro puente con los niños* (Docente 1), *su función y rol es muy necesaria, ya que a través de ellos llegamos a los alumnos y en ocasiones a las familias* (Directora). El mismo le dificulta a la hora de aprender con el docente criollo.

Los docentes sostuvieron que la enseñanza que ellos brindan en ocasiones es precaria, ya que el entorno condiciona las actividades que pueden realizar con sus alumnos, debido a los altos niveles de deserción y ausentismo escolar, alfabetismo y sobre edad, *debo bajar mucho los contenidos [...] a los alumnos de 7mo debo hacerle el margen de la hoja en la pizarra para que copien, no saben ubicarse en la hoja* (Docente 1), *les gusta bastante el arte y matemática, le fascina los números* (Docente 3), *lengua no le gusta a los chicos, dicen que no entienden el castellano* (Auxiliar bilingüe 2).

Así como también deben adaptar contenidos, actividades y tareas, en función de la asistencia de los alumnos, la valoración del progreso, la comunicación que establecen con ellos, los materiales disponibles, que son escaso ya que cada docente debe llevar materiales para poder trabajar con el grupo clase, *todas las clases debo traer material, como láminas y afiches para pegar porque los alumnos todo sacan, lo rompen y lo tiran* (Docente 2), *los niños todo rompen, más ahora que el aula nuestra no tiene puerta* (Auxiliar Bilingüe 1), *desde lápices hasta hojas debo traer para trabajar con los niños* (Docente 3). Incluso un docente de 7mo grado, a diario lleva y trae las carpetas de sus respectivos alumnos, *le llevo a dar las carpetas para que se la lleven a su casa, al otro día esa carpeta no regresa a clase* (Docente 1).

Walsh (2010) plantea que la construcción de la Pedagogía Intercultural involucra a quienes participan en la construcción de una escuela con EIB. La educación intercultural no sólo responde a los desafíos de los estados pluriétnicos y multiculturales, también nos ayuda a decodificar la configuración social que va construyendo la globalización generada por los medios de comunicación que nos implican en lo que sucede en cualquier parte del mundo, lo que hace necesario entender y aproximarnos a los contextos culturales de las diversas culturas que habitan el planeta.

Por su parte, Bartomeu (2013) en su consideración a la educación de las culturas indígenas indica que las sociedades primitivas y sus sistemas de educación nos conducen a la utopía; ésta es su pedagogía. Hay que tomarlas en serio para renovar nuestra propia sociedad y educación. Las escuelas de humanidad deberían ser escuelas indígenas. La pregunta es entonces, no cómo entra la escuela en la educación indígena sino cómo entra la educación indígena en la escuela; y para ello es necesario que la educación indígena no tenga miedo de ser lo que ella es, no tenga miedo de ser feliz y de ser humana.

El fomento a nivel continental de la Educación Intercultural Bilingüe y la adopción de tales ideas por las autoridades educativas argentinas son un atisbo de Justicia para el problema de la escolarización indígena. “En la educación bilingüe, el uso del término intercultural se inició a principios de los

años ochenta (...) recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad” (Walsh, 2001, p.13). Estos conceptos de interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, que hacen referencia a la coexistencia en un mismo espacio geográfico de diferentes culturas, repercuten en la Argentina y son plasmados en las diferentes resoluciones y reformas educativas que se adoptaron a nivel nacional y provincial, particularmente después del retorno de la democracia en 1983. Así, se realizan una serie de acciones para mejorar las condiciones de vida y la situación educativa de los pueblos aborígenes. Se inicia, de esta manera, una legislación que propende a la creación de una Educación Intercultural Bilingüe.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, la EIB se conceptualiza como una modalidad educativa que pretende integrar al niño indígena en la escuela común respetando su lengua y su cultura. El modelo bilingüe-bicultural desarrollado desde fines de los 60 e inicios de la década de 1970 estuvo basado en la promoción y el respeto hacia las culturas y las lenguas de los pueblos originarios.

Deserción escolar y dificultades en el proceso de aprendizaje de los niños (Wichí).

Muchos son los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños Wichí que asisten a la Institución en la comunidad San Luis, los docentes manifestaron que los alumnos suelen faltar bastante a clases, no poseen noción de la hora, ven el amanecer y van a la escuela, en tiempo invernales suelen llegar más tarde de su horario de entrada, *en tiempo de frío los alumnos llegan a la escuela 1 o 2 hora después que tocaron la campana de entrada* (Docente 2).

Desconocen la importancia de la higiene, aunque en clases suelen hablar y reflexionar sobre la misma, *se ve mucho la falta de higiene en los niños* (Docente 3). Los alumnos varones en tiempo de pesca (abril y mayo) suelen no asistir a la escuela, ya que es la ola de la venta de pescado, *en tiempo de pesca los alumnos desaparecen, porque se van con padres a pescar [...] en los días de pagos, tampoco vienen los alumnos a la escuela* (Docente

1), retoman sus clases nuevamente pasando los dos meses aproximadamente. Así como también los varones suelen ingerir bebidas alcohólicas a muy temprana edad, hacen usos de cigarrillos, entre otras, *hay alumnos que fuman, coquean y toman alcohol* (Auxiliar bilingüe 2). Las mujeres, por lo general, contraen matrimonio a muy temprana edad, en ocasiones no llegan a cursar 7mo grado porque toman la decisión de mudarse a otra comunidad. Los docentes manifiestan que dichas problemáticas generan la deserción y el fracaso escolar, *las alumnas a los 12 años contraen pareja y se van de la comunidad, abandonan la escuela* (Docente 2), *los alumnos asumen responsabilidades de mayores a muy temprana edad* (Docente 1), *en las comunidades se ve mucho, que los chicos muy jovencitos trabajan* (Auxiliar bilingüe 1).

El fortalecimiento de la autoestima es uno de los objetivos importantes de EIB. Los pueblos indígenas, son colectivos sociales que históricamente han sido y siguen siendo excluidos, marginados, discriminados. Estas heridas son parte de la cultura actual e identidad de estos pueblos. La discriminación se experimenta al igual que la sufren otros grupos sociales con los cuales comparten un lugar de exclusión social. La EIB pretende leer esta realidad para transformarla, según principios freudianos, por lo cual es indispensable crear condiciones y fortalecer desde esta educación sistemática, sobre la autoestima *reflexionamos mucho con los alumnos sobre su comportamiento* (Docente 1), *le decimos que el cigarro y el alcohol no es bueno* (Auxiliar Bilingüe 1).

Ante lo expuesto, se señala que es importante aclarar que, en la provincia de Salta hay regiones en las cuales habitan niños pertenecientes a comunidades indígenas que sólo hablan su lengua materna, es decir la indígena. Esta situación, en la escuela tradicional, provocó un desequilibrio pedagógico que aún no se termina de solucionar. Hay indígenas que consideran valioso recuperar las lenguas originarias, mientras que otros, como por ejemplo algunos docentes, lo consideran nocivo, presunción que es un primer obstáculo para la EIB. “El idioma indígena se considera un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español,

dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores” (Borton et al., 2010, p.202).

Además, la deserción escolar y el ausentismo son problemáticas que los docentes asocian a la inconsistencia y falta de interés de los padres. Según lo que ellos sostienen, los niños y jóvenes faltan porque acompañan a sus padres en diferentes tareas acordes con el ciclo estacional, como puede ser, por ejemplo, la persecución de la iguana en los meses de setiembre y octubre, o las labores de pesca en los grandes ríos durante el período invernal. Los niños faltan a veces por meses para ir a pescar con los padres.

Otra problemática que surge, a partir de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños y jóvenes aborígenes, según el relato de algunos entrevistados, es el maltrato por parte de los docentes, el cual se constituye en uno de los motivos de deserción escolar de los estudiantes nativos.

Por tal motivo, esto llevó a que se produjera una gran deserción escolar de los estudiantes indígenas. Aquí es donde la EIB, abocada a la formación de maestros, trata de que el docente al menos conozca básicamente alguna lengua aborígena, esto apunta a solucionar la situación, porque la EIB es una modalidad educativa que pretende integrar al niño indígena en la escuela común respetando su lengua y su cultura.

Relación institución- familia

Dentro de este apartado haremos referencia a dos subcategorías: participación de la familia y la comunidad para con la Institución.

En relación con la familia, dos entrevistados mencionaron que la participación de la familia para con la institución es muy escasa, *la familia no suelen venir a la institución* (Docente 2). Suelen notificarlos y un grupo muy reducidos son los que participan en cuestiones académicas de sus hijos, *siempre los convocamos, pero no hay respuestas de su parte [...] los papás suelen venir cuando llegan algunas donaciones, que sucede rara vez*

(Directora). Dialogando con los docentes respecto a dicha problemática, ellos expresaron, *tal vez las familias desconocen sobre la importancia de su participación en la institución* (Docente 3), *cuesta mucho que los padres se acerquen a la escuela* (Auxiliar bilingüe 1).

Cabe mencionar a Sagastizábal (2004), sostiene que la educación intercultural es una modalidad superadora y menciona aspectos que caracterizan a esta forma de hacer educación, se refiere a lo que la UNESCO (2010) recomienda para el “Diálogo entre culturas” sea análogo al diálogo interpersonal; que es preciso aceptar tanto la esencial diferencia y especificidad de las culturas, como la unidad otorgada por un mismo fundamento humano; que es preciso afirmar en todo momento la tolerancia, el pluralismo cultural y la renuncia a los particularismos hegemónicos; que es necesario reconocer al “otro” en tanto que distinto e igual al mismo tiempo; que se tenga en cuenta que el conocimiento de una cultura extraña supone una instalación y el conocimiento de la propia. Sólo arraigando en suelo propio será posible acceder a lo ajeno, valorizarlo y amarlo; que se estudie la posibilidad de intensificar los vínculos entre una cultura de cuño científico-técnico, y los contenidos de la tradición metafísica y religiosa. Un diálogo entre dos mundos del hombre acaso contribuya a atenuar la crisis del hombre contemporáneo; que se examinen las categorías de “sistema abierto” y de “respeto” (a la vida, a la realidad, al otro, a uno mismo) para la instauración del diálogo de las culturas. Sólo quien “respeta” la propia identidad podrá respetar la identidad del otro; que se examine qué estructuras de una cultura “arcaica” puede guardar modelos perdurables para la comprensión de la cultura contemporánea: “ritos de pasaje”, de “iniciación”, etc.

Debe revisarse aquella idea por la cual se entiende a la cultura como opuesta a la naturaleza. *Suele ser cultural* (Docente 2), *cada cultura es diferente, en esta comunidad en su mayoría son wichi, ellos tienen su estilo de vida* (Auxiliar bilingüe 2).

La directora sostiene la necesidad de contar con un maestro auxiliar bilingüe en la institución, porque ella vio que los chicos prestaban más atención

cuando uno daba clases en la lengua materna. *Los niños prestan más atención y se interesan por la clase cuando está el auxiliar en el grado* (Directora)

Es por ello, que otro aspecto a tener en cuenta es la diferencia que hay entre los padres de niños indígenas del Chaco salteño: mientras unos, en su mayoría mayores, inculcan a sus nietos la lengua nativa; otros, sobre todo, madres jóvenes, educan a sus hijos en el castellano desde que nacen.

Teniendo en cuenta estas situaciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para un maestro que desconoce las lenguas indígenas como para un niño que no habla el español, fue un problema de décadas en la educación primaria de Salta.

CONCLUSIÓN

La educación intercultural Bilingüe (EIB) es un derecho y cumpliría su rol conciliador y reparador para las poblaciones originarias. Es importante señalar que, en la provincia de Salta hay regiones en las cuales habitan niños pertenecientes a comunidades indígenas que sólo hablan su lengua materna, es decir la indígena. Esta situación, en la escuela tradicional, provocó un desequilibrio pedagógico. La figura que surgió como consecuencia del fracaso escolar de los niños indígenas que no entendían las enseñanzas en castellano del maestro, fue la del Maestro Auxiliar Bilingüe, un nativo aborigen que domina su lengua originaria y el español; acompaña al docente de grado en su trabajo en el aula.

Al indagar sobre la dinámica de trabajo entre los docentes y los auxiliares bilingües en la comunidad *wichí* de Santa Victoria Este- Misión San Luis, se concluye lo siguiente:

La modalidad de trabajo de los docentes de una escuela bilingüe, propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en dos idiomas a la vez, el materno y el segundo implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes; la otra dimensión, intercultural hace referencia a la relación curricular que, este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. dicha educación en la Institución de misión San Luis, es una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero, abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Se realiza en el idioma materno y el castellano y propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en dos idiomas a la vez.

En relación a la modalidad de acompañamiento de los auxiliares en una escuela bilingüe, se señala que el rol del auxiliar bilingüe es de suma importancia en el contexto que están inmersos, en el aula y en la comunidad, ya que es el nexo en traducción, el interlocutor, el que llega a los niños sin dificultad, es la persona con quien los niños pueden expresarse en libertad, porque saben que alguien los entiende. Con el auxiliar bilingüe se puede articular para poder trabajar y generar estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así como también señalaron que, en los grados más pequeños como 1ero y 2do grado la demanda es más notoria, ya que los niños poseen consigo mismo el lenguaje materno muy arraigado, en los grados más bajos, se requiere mucho de su presencia. Sin embargo, también se pudo determinar que la enseñanza que ellos brindan en ocasiones es precaria, ya que el entorno condiciona las actividades que pueden realizar con sus alumnos, debido a los altos niveles de deserción y ausentismo escolar, alfabetismo y sobre edad. deben adaptar contenidos, actividades y tareas, en función de la asistencia de los alumnos, la valoración del progreso, la comunicación que establecen con ellos, los materiales disponibles, que son escasos ya que cada docente debe llevar materiales para poder trabajar con el grupo clase.

Los auxiliares empezaron compartiendo su lengua originaria y cultura, pero terminaron enseñando todo en castellano. Si bien esta figura fue positiva para el niño indígena que no sabía el castellano, cuando el auxiliar no estaba en el aula, se producía la pérdida de toda la clase. El maestro auxiliar sólo se limita a traducir cuando el niño no entiende el mensaje del maestro titulado; además colabora con la preparación de materiales, cuidado de los niños, servicio del desayuno, limpieza de bancos. No siempre cumplen su rol para el que fueron designados. En la mayoría de los casos, el maestro bilingüe no cuenta con un espacio-horario para enseñar su cultura y lengua

Finalmente, al profundizar en las problemáticas que se presentan los aprendizajes en este contexto específico se mencionan las siguientes:

- Muchos son los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños Wichí que asisten a la Institución en la comunidad San Luis, los

docentes manifestaron que los alumnos suelen faltar bastante a clases, no poseen noción de la hora, ven el amanecer y van a la escuela, en tiempo invernales suelen llegar más tarde de su horario de entrada.

- Desconocen la importancia de la higiene, aunque en clases suelen hablar y reflexionar sobre la misma.

- Los alumnos varones en tiempo de pesca (abril y mayo) suelen no asistir a la escuela, ya que es la ola de la venta de pescado.

- También los varones suelen ingerir bebidas alcohólicas a muy temprana edad, hacen usos de cigarrillos, entre otras, “hay alumnos que fuman, coquean y toman alcohol”

- Las mujeres por lo general contraen matrimonio a muy temprana edad, en ocasiones no llegan a cursar 7mo grado porque toman la decisión de mudarse a otra comunidad.

- Los chicos muy jovencitos trabajan.

- En la provincia de Salta hay regiones en las cuales habitan niños pertenecientes a comunidades indígenas que sólo hablan su lengua materna, es decir la indígena. Esta situación, en la escuela tradicional, provocó un desequilibrio pedagógico que aún no se termina de solucionar. Hay indígenas que consideran valioso recuperar las lenguas originarias, mientras que otros, como por ejemplo algunos docentes, lo consideran nocivo, presunción que es un primer obstáculo para la EIB.

- Otra problemática que surge, a partir de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños y jóvenes aborígenes, según el relato de algunos entrevistados, es el maltrato por parte de los docentes, el cual se constituye en uno de los motivos de deserción escolar de los estudiantes nativos.

Dichas problemáticas generan la deserción y el fracaso escolar. La deserción/ escolar y el ausentismo son problemáticas que los docentes asocian a la inconsistencia y falta de interés de los padres.

Por tal motivo, esto llevó a que se produjera una gran deserción escolar de los estudiantes indígenas. Aquí es donde la EIB, abocada a la formación de maestros, trata de que el docente al menos conozca básicamente alguna lengua aborigen, esto apunta a solucionar la situación, porque la EIB es una modalidad educativa que pretende integrar al niño indígena en la escuela común respetando su lengua y su cultura.

De tal manera, como futuros profesionales, debemos:

- Entender y explicar la interculturalidad y el fenómeno del bilingüismo, sus procesos concomitantes y los desafíos que plantean para la vida en convivencia.
- Contribuir al desarrollo de una educación intercultural bilingüe enfrentando interactivamente los desafíos de una sociedad pluricultural.
- Abordar las teorías y los resultados de investigación que sustentan y permiten comprender de mejor manera las características del aprendizaje y de la enseñanza intercultural bilingüe.
- Rescatar y valorizar las culturas indígenas y acrecentar la autoestima de los niños, de su núcleo familiar y de su comunidad.
- Dominar tanto el español como la lengua originaria en situaciones comunicativas y expresivas auténticas en vista a consolidarse como individuos bilingües.
- Abordar la dimensión didáctica de la educación bilingüe de lengua originaria y castellano, referida tanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas como al empleo de estas como vehículos del proceso educativo en general.
- Desarrollar estrategias didácticas considerando las diferencias culturales, para redefinir la interculturalidad desde la convivencia y hacia la

complementariedad entre los saberes de los pueblos indígenas y los conocimientos de orden universal.

Todo ello, en función de que la EIB es una modalidad que permite entrelazar la sociedad y además es una oportunidad para mirar al alumno desde otro lugar, para el acercamiento y la aceptación del otro como diverso.

A modo de cierre, dicha investigación nos llevó a repensar a la psicopedagogía en estos contextos interculturales, en la diversidad cultural. De esta manera, surgen nuevos interrogantes para posteriores investigaciones ¿Qué podemos aportar desde nuestra área? ¿Cómo puede intervenir la psicopedagogía en dichos contextos? ¿Qué dinámicas de trabajo podrá utilizar para trabajar con niños/jóvenes/ adultos de pueblos originarios? ¿El lenguaje/idioma Wichí será un impedimento para hacerlo? ¿La familia nos necesitara? Pensamos que la psicopedagogía debe ampliar su mirada e incluir a la educación intercultural bilingüe en su dinámica de trabajo. Asimismo entrar al campo, al contexto, conocer la diversidad cultural, ya que sostenemos que hay mucho para trabajar y a su vez para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhabha, H. K. (1994). "El lugar de la cultura". Bs. As: Manantial.
- Borton, L.; Enriz, N.; García Palacios, M. y Hecht, A. (2010). "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje". En Hirsch S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 197-222.
- Cebrelli, A. y Arancibia, V. (2011). *Luchas y transformaciones sociales en Salta*. (1ª ed.). Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología –CEPIHA.
- Censabella, M. (2005). "La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural", *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras, Salta*, Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.
- Constitución Nacional Argentina [const]. *Artículo 75*, inciso 17.22 de agosto (Argentina).
- Delors, J. (1996.): "*Los cuatro pilares de la educación*" en *La educación encierra un tesoro*". Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Hecht, A.C. y Zidarich, M. (2016). *Educación intercultural bilingüe en chaco: toba/qom y wichi*. 11a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte.

- Hirsch, S. y Serrudo, A. (eds.). (2010). *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc.
- Jerez, O. y Julián, I. (eds.). (2012). *Diversidad Sociocultural en el noroeste argentino*. Experiencias e Investigaciones. Jujuy: Purmamarka Ediciones.
- Leake, A. (ed.) (2008). *Los pueblos indígenas cazadores-recolectores del Chaco Salteño*. Población, economía y tierras. Salta: Editorial Milor. Fundación Asociana, INAI, UNSa
- Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional, Art. 51, 52, 53, 54(2006).
- Ley Nº6829.Ley Provincial de Educación. (Provincia de Salta).
- López, E. (1999). "Balances y perspectivas de la EIB en Argentina". Taller de EIB. *Plan Social Educativo*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Ossola, M. M. (2018). "Usos y resignificaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües (Salta, Argentina)". Cuadernos de Antropología Social: 47: 55-69. Antropología y Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Pérez, E. y Biliubasich,C. (comps. 2012). *Educación entre los Wichí*.1ª ed.- Salta: SMA.
- Sagastizabal, M. De los Á. (2004). Directora, "Diversidad Cultural y fracaso escolar. *Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Novedades Educativas.
- Schmidt, M. A. y Hechat, A.C. (2015). *Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina*.
- Serrudo, A. y Machaca A.R. (2011). *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo*". 1ª ed.- Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Intervenir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Place de Fontenoy 75352 París 07 SP Francia

Walsh, C. (2007), "Interculturalidad, Colonialidad y Educación", *Revista Educación. Y pedagogía*, vol. XIX, N° 48.

Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario, en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. (pp. 223-254). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

ANEXO

Modelo de instrumento de recolección de datos

Primeramente, pensamos en los siguientes instrumentos:

- Observación (3 a 4 visitas a la Institución, aproximadamente). Se pretende observar a la Institución en general, la dinámica de trabajo de los docentes de aula y docentes Bilingües.
- Entrevistas: 1 directivos- 3 Docentes de aula- 3 Docentes Bilingües.
- Posibles preguntas al Directivo:
 - a) ¿Cuántos años de servicio tiene como Directora?
 - b) ¿Qué especialización posee?
 - c) ¿Cuál es la matrícula de alumnos con la que cuenta la Institución?
 - d) ¿los alumnos que concurren a la escuela son de diferentes etnias? ¿Cuáles?
 - e) ¿Cuál es su mirada sobre la Interculturalidad?
 - f) ¿Cómo es su metodología de trabajo?
 - g) ¿Cómo es su modalidad de trabajo con el plantel docente?
 - h) ¿Cuáles son las problemáticas más fluctuantes que se desencadenan en la Institución?
 - i) ¿Cuál es la relación entre los docentes “criollos” y los docentes bilingües?
 - j) ¿Nos podría decir cuál es la importancia del docente Bilingüe en el proceso de Aprendizaje del niño?
 - k) ¿Cómo participa la familia de los alumnos con la Institución?
 - l) ¿Cree que es importante el rol que desempeña el docente bilingüe en el contexto donde estamos inmersos?

Posibles preguntas para los Docentes:

- 1) ¿Cuántos años de servicio tiene como docente / docente Bilingüe?
- 2) ¿Posee diversidad cultural en su aula?
- 3) ¿Qué opinión tiene sobre la diversidad cultural?

- 4) ¿Cómo enseña a su alumnos durante una clase (usa dinámicas, material concreto, juegos lúdicos, ejercicios, etc.?
- 5) ¿trata de innovar en las actividades escolares? ¿cómo?
- 6) ¿Qué actividades observa en el aula, que le gusta más hacer a los niños?
- 7) ¿Qué dinámica utiliza en el aula para que los alumnos le presten atención e interés a la clase?
- 8) ¿de qué manera integra las tradiciones y costumbres de la comunidad al aprendizaje de los niños?
- 9) ¿Hubo deserción escolar durante el trayecto de inicio hasta ahora?
- 10) ¿Cómo motiva a sus alumnos?
- 11) ¿Qué dificultad ha tenido en el proceso de aprendizaje de sus alumnos?
- 12) ¿Cómo resuelve los problemas que se le presentan?
- 13) ¿Tiene buena relación con la familia? ¿por qué?
- 14) ¿Cómo es el ambiente educativo dentro del aula?
- 15) ¿cree que es importante el rol del docente Bilingüe en el aula?

Consentimientos firmados

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es..... DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE AUTORAS

DAIANA MACARENA BERRUEZO CASARES

Formación Académica

Primaria-Secundaria: 2001-2013 –Colegio Santa María del Rosario (Rosario de Lerma)

Estudios Terciarios: 2014-2017 Psicopedagoga - Instituto Superior del Milagro N° 8207- Salta – Fecha de egreso 07 de Diciembre de 2017.- Matrícula profesional 1454, expedida por el colegio de Psicopedagogos de Salta.-

Antecedentes Laborales

- Fundación LEVEN- Integración escolar- Sarmiento 544- Cerrillos – contacto Silvia Tomllanovich 3876830281- desde 02/2018 a la fecha.
- Fundación Futuro- Apoyo escolar- Gral. Güemes 625- Cerrillos- contacto Silvia Kratky 3875200819- desde 03/2018 a la fecha.
- Centro integral: Mendoza 919 Salta capital. Realizando consultorio e inclusión escolar

Cursos de Capacitación

- Oratoria- Fundación Futuro – Año 2017.-
- Violencia de Genero – Consejo de la mujer – Año 2017.-
- Neurociencia y aprendizaje. El desarrollo cognitivo cerebral y su impacto en el aula- Fundación GPS- Año 2017.-
- Emociones y Neurociencias. Las emociones: una perspectiva neurocognitiva – Fundación GPS - Año 2017.-
- Actualmente cursando licenciatura en Psicopedagogía- Universidad del Gran Rosario.

ROMERO SOFÍA INÉS

FORMACION ACADEMICA:

- ❖ Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad del Gran Rosario), en curso 2021 al 2022.
- ❖ Carrera Psicopedagogía (Instituto Superior del Milagro) desde 2014 al 2017.
- ❖ Secundario Completo con Orientaciones en Humanidades y Cs Sociales (Escuela de Educación Técnica y Centro de Formación Profesional, Dr. Joaquín Castellano) desde 2008 al 2013.

OTRAS FORMACIONES:

- ❖ Curso: "Neuroeducación y Diversidad: Como Ayudar a los Alumnos con Dificultades para Aprender". Año 2020
- ❖ Seminario: "Aspectos Neuropsicológicos de los Trastornos del Aprendizajes Lector ".Año 2020
- ❖ Taller: "Funciones Ejecutivas y Atención Andamiajes Centrales del Aprendizajes". Año 2020
- ❖ Neurociencia y Aprendizaje. El desarrollo cognitivo cerebral y su impacto en el aula. (Fundación GPS) año 2017.
- ❖ Curso de Capacitación DISLEXIA. Consideraciones generales sobre su Diagnóstico y Tratamiento. (Instituto Superior del Milagro) año 2017.
- ❖ Orientación Vocacional a estudiantes del último año del nivel medio, denominado "construyendo tu proyecto de Vida". (Universidad Nacional de Salta) año 2017.
- ❖ Capacitación en el proyecto de Extensión con participación Estudiantil 2107 "Caminos a los 100 años de la Reforma Universitaria", como representante del proyecto "construyendo tu proyecto de vida", (Universidad Nacional de Salta) año 2017.