



CARRERA: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SOCIAL, CULTURAL Y
LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS WICHI COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN
EN LA SALA DE 5 AÑOS DEL NIVEL INICIAL.

ARENAS, MARÍA CAROLINA

CÓRDOBA

2017

AGRADECIMIENTO

A mis hijas que supieron bancarse mis enojos y alegrías, mis ausencias y mi repetir “déjenme estudiar, tengo que rendir”.

A mi madre que me apoyo siempre, a mis hermanos por estar allí, a la memoria de mi padre y hermano que fueron las estrellas que me guiaron ,a mi esposo y un agradecimiento especial a mi querida amiga Licenciada Liliana Romero quien fue mi mentora en este trayecto tan importante de mi vida profesional.

NDICE	Pág.
Agradecimiento.....	2
Índice.....	3
Resumen.....	6
Introducción.....	8
La educación intercultural como estrategia inclusiva.....	14
Justificación.....	21
Delimitación.....	23
Planteamiento del problema.....	23
Objetivo general.....	25
Objetivo específico.....	25
Supuestos de la investigación.....	25
Marco teórico.....	31
Diversidad cultural.....	37
Estrategias didácticas.....	43
Técnica de enseñanza.....	45
Metodología.....	48
Técnica de investigación.....	49
Unidad de análisis.....	51
Entrevista familias de niños Wichi.....	52
Análisis de datos.....	53
Las categorías	
1 Diversidad social.....	54
1.1 Grupo de pertenencia de los alumnos y familias.....	54
1.2 La organización social y familiar.....	56
1.3 Tipos de diversidad social de los niños que asisten a la escuela.....	57
2 Diversidad cultural.....	57
2.1 Cultura de pertenencia.....	57
2.2 Aspectos culturales sobresalientes que se destacan en la escuela.....	58
3 Diversidad lingüística.....	59

3.1 Lengua materna que hablan los niños.....	59
3.2 Palabras de la lengua materna que se habla en la escuela.....	61
3.3 Utilización de la lengua materna como andamiaje para hablar el español	62
4 Estrategias educativas que emplean los docentes.....	63
4.1 Concepto de estrategias educativas que tienen los docentes.....	63
4.2 Concepto de estrategias educativas que tienen las familias.....	65
4.3 Concepto de estrategias educativas que tienen las directoras.....	65
4.4 La construcción de materiales didácticos.....	66
5 Técnicas que emplean los docentes.....	67
5.1 Organización del juego.....	67
6 Aprendizaje de los alumnos.....	67
6.1 La realización de propuestas educativas según la E.I.B.....	67
6.2 Formación inicial y permanente de las docentes en relación a E.I.B....	69
6.3 Factores que favorecen el aprendizaje de los alumnos según docentes, familias y directoras.....	70
6.4 Factores que dificulta en el aprendizaje de los alumnos según docentes, familias y directoras.....	71
6.5 La planificación de las docentes.....	72
7 Apreciación de los docentes, familias y directivos, sobre el aprendizaje de los niños Wichi.....	73
7.1 Los docentes se esfuerzan o no por favorecer el aprendizaje de los niños Wichi.....	73
7.2 Según los docentes, familias y directoras ¿Qué falta por hacer?.....	73
7.3 ¿Es posible implementar el modelo de E.I.B.?.....	74
7.4 Espacio curricular donde se presentan las mayores dificultades.....	74
8 Concepciones sobre la inclusión	75
8.1 La inclusión de los niños Wichi según las docentes.....	76
8.2 Acciones que favorece la inclusión según las docentes.....	76
8.3 La inclusión de los niños Wichi según las familias.....	76
8.4 La inclusión de los niños Wichi según las directoras.....	77

8.5 Acciones que realiza la escuela para favorecer la inclusión.....	78
8.6 Beneficios para los niños ser educados desde la EIB.....	79
Datos más sobresalientes.....	79
Conclusiones.....	81
Recomendaciones.....	83
Bibliografía consultada	84
Anexos.....	91

RESUMEN

La presente investigación social cualitativa está basada en el paradigma explicativo, fue realizada desde agosto a noviembre de 2016 en la Escuela N° 4.485 de la localidad de Coronel Juan Solá, en el departamento Rivadavia, Provincia de Salta, con matrícula de alumnos criollos y de la etnia Wichi en la sala de 5 años.

Se indagó sobre las estrategias y materiales didácticos que las docentes utilizan en el trabajo áulico, las prácticas concretas de inclusión de las docentes, utilización de estrategias y técnicas de enseñanzas acordes a las metodologías de transmisión de conocimientos de los pueblos originarios, particularmente se estudió el área de prácticas sociales del lenguaje y sobre las formas en que la institución posibilita acciones para favorecer la inclusión de los niños Wichi.

Los datos fueron obtenidos mediante la observación y entrevistas a familias, docentes y a las directoras del nivel. Determinando que la diversidad social, cultural y lingüística es considerada al planificar los contenidos de enseñanza, se utilizan estrategias y recursos didácticos acordes a la idiosincrasia de los pueblos originarios, para lograr la comprensión de contenidos especialmente en el área de Prácticas Sociales del Lenguaje, que según los padres, lleva a los niños a establecer comunicación intercultural favoreciendo la inclusión.

Las docentes y directoras manifestaron que la institución educativa posibilita acciones inclusivas de capacitación, designación del auxiliar bilingüe, incorporación de la lengua y cultura aborigen en las prácticas educativas diarias.

Por lo expuesto se recomienda seguir realizando la capacitación en servicio referidos a la atención a la diversidad desde todas las áreas del currículum del nivel inicial, trabajando la diversidad social, cultural y lingüística como una estrategia inclusiva. Deberían fomentar la realización de proyectos integrados en especial en las áreas donde los niños tienen mayores dificultades de aprendizajes.

PALABRAS CLAVES: inclusión, integración, diversidad, capacidad inclusiva, diversidad, técnicas y estrategias didácticas.

SUMMARY

The present qualitative social research is directly based on the explanatory paradigm, was carried out from August to November of 2016 in the School N ° 4.485 of the locality of Coronel Juan Solá, in the department Rivadavia Province of Salta, with matriculation of Creole students and of The Wichi ethnic group in the room of 5 years.

Teaching strategies and materials used by teachers in classroom work, specific practices for the inclusion of teachers, use of strategies and teaching techniques according to the methodologies for transmitting knowledge of indigenous peoples were investigated. Area of social practices of language and on the ways in which the institution enables actions to favor the inclusion of Wichi children.

The data were obtained through observation and interviews with families, teachers and level managers. They determine that social, cultural and linguistic diversity is considered when planning the contents of teaching, using strategies and didactic resources according to the idiosyncrasies of the native peoples, to achieve the understanding of contents especially in the area of Social Language Arts, coinciding with the parents, that this leads the children to establish intercultural communication favoring inclusion.

Teachers and directors stated that the educational institution enables inclusive training actions, designation of the bilingual assistant, incorporation of the native language and culture into daily educational practices.

Therefore, it is recommended to continue in-service training related to care, diversity from all areas of the curriculum of the initial level, working social, cultural and linguistic diversity as an inclusive strategy. They should encourage integrated projects, especially in areas where children have the greatest learning difficulties.

KEY WORDS: inclusion, integration, diversity, inclusive capacity, diversity, techniques and didactic strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación fue realizado en las salas de cinco años del nivel inicial de la escuela N° 4.485 de la localidad de Coronel Juan Solá en la provincia de Salta y pretendía realizar un análisis sobre la planificación, estrategias, la formación inicial y las prácticas educativas que docentes y directivos utilizan para favorecer la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años.

Esta tesis nació de la inquietud de conocer cómo se vivencia la diversidad en el aula desde la perspectiva de los docentes, las familias, directores del nivel y conocer de manera más profunda, cómo a partir de la experiencia de la vida cotidiana el docente construye el significado de esta diversidad.

El tema de la diversidad es complejo en sí y está presente en el discurso de las autoridades, es una prioridad en las políticas educativas, ya que entre los fines de la educación planteada en la ley N° 26.206, se deja establecido que se debe: fortalecer la identidad nacional, respetando la diversidad cultural, prioridad a sectores desfavorecidos y garantizar los derechos del niño. (Ley nacional 26206).

Frente a la realidad actual de la sociedad y de las emergentes necesidades educativas de los alumnos, se hace cada vez más necesario eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar activamente en el proceso educativo.

Si bien se han realizado otras investigaciones sobre el tema, esta tiene la orientación de acotarla al significado que le otorgan en su práctica pedagógica habitual, es decir, conocer cómo se construye el significado de la diversidad para la inclusión a partir de tres puntos de vistas diferentes.

El interés es centrarse en los docentes como constructores sociales de significados y porque son los que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula, eliminando los obstáculos que influyen en los aprendizajes de los alumnos.

Romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se necesita romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no sólo para algunos. (Blanco, M. 2008).

En este punto; el docente es uno de los pilares fundamentales para lograr la inclusión de los estudiantes ya que “la docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha

transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos”. (Ministerio de Educación De La Nación 2008).

Como tal, “la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias, para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal”. (Ministerio de Educación de la Nación. 2008).

La sala del nivel inicial es un ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber. De acuerdo al Diseño curricular Nacional (DCN - 2008), el niño pre escolar debe haber logrado desarrollar las competencias para iniciar la lectura y escritura, o cuanto menos estar preparado para las nuevas exigencias que la educación le exige.

Sin embargo, estos deseos son muchas veces contradictorios con la realidad; ya que se observan variadas dificultades; en algunos casos existe una sobre estimulación en ciertas esferas del desarrollo y en otras esferas hay evidente retraso; también están aquellos infantes que alcanzan buenos logros de desarrollo cognitivo, perceptivo o motor, sin embargo social y emocionalmente aún se muestran inmaduros. (Blanco, M. 2008).

Es necesario comprender la sala de 5 años en conexión e interacción, con lo que la rodea, lo social y lo institucional que son constituyentes, atraviesan la sala construyendo su trama más allá del aislamiento o integración que en la institución tenga en cada clase.

Según los datos aportados por la UNESCO en el Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, efectuada entre 12 – 14 de septiembre de 2007, se reveló que como es de esperarse, los problemas en las trayectorias escolares se producen con mucha más fuerza en los sectores sociales más vulnerables.

En Argentina los pueblos originarios registran aproximadamente 30 etnias diferentes, distribuidas en todas las provincias del país. Los pueblos Mapuche, Kolla, Toba y Wichi en conjunto agrupan cerca del 50% de la población relevada.

En cuanto a la situación educativa de los pueblos originarios y considerando a la población en edad de asistir a la educación primaria, lo hacen en una proporción levemente inferior en comparación con el total país. (UNESCO. 2004).

La Educación Inicial abarca el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica, constituyendo una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas.

El Nivel Inicial recupera saberes previos de los alumnos y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar básica,

constituyendo la sala de 5 años el primer escalón de la escolaridad obligatoria. Es un nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica, brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. Los chicos de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos. (Diseños curriculares para el Nivel Inicia. Ministerio de Educación de la Pcia. De Salta. 2008).

En el presente estudio, se abordó en las observaciones, aspectos importantes relacionados al juego, ya que en el nivel inicial el juego orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, sin embargo no todos los niños juegan de la misma manera, ni los mismos juegos. En este nivel educativo son los mismos niños los que marcan los rasgos comunes del juego siempre que represente un desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. (Ministerio de educación de la Nación. Núcleos de aprendizajes prioritarios. 2009).

El juego como producto de la cultura, nos permite afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos. Para el presente trabajo el estudio del juego y sus representaciones culturales está presente en el análisis de las observaciones.

Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos. (Ministerio de educación de la Nación. Núcleos de aprendizajes prioritarios 2009).

Incluir la diversidad de componentes, relaciones, dimensiones que atraviesan las salas y permiten pensarla como campo problemático. Es posible priorizar un ámbito y nivel para el estudio de la sala: lo grupal, es en el campo de lo grupal donde se articula lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etc. estas articulaciones dan carácter singular a cada sala y a los sucesos o eventos que en ella se producen.

“Por eso la necesidad de investigar para descubrir tanto lo general como las particularidades y analizarlas, que se atribuya significado y sentido a la realidad del aula dando lugar a formas de operaciones en la práctica acordes con los significados encontrados. Para esto es necesario utilizar un tipo de pensamiento acorde con la

complejidad no simplificadora ni reductora. Se requiere una forma de pensar estratégica y comprensiva, con esquemas flexibles y reversibles. Trabajar con la incertidumbre, la diversidad, las transformaciones, que busquen bifurcaciones más que caminos únicos, diferencias más que uniformidades. Se trata de un pensamiento abierto, crítico y autocrítico”. (Martí, J. 2016).

Se abordó la inclusión de los niños Wichi, ya que la educación inclusiva es aquella que debe atender a la diversidad que presentan los niños de distintas etnias y/o estratos sociales, y/o con capacidades educativas diferentes, no debe ser un fin en sí misma sino un medio para alcanzar cierto fin: el desarrollo integral del alumno, niños y niñas educados y escolarizados, donde sus derechos sean el componente central de la elaboración de programas educativos y la diferencia se conciba fundamentalmente de una forma constructiva y valiosa para toda la comunidad. (Susan y William Stainback en “Aulas inclusivas” – 1999).

Diversos estudios refieren a la escuela inclusiva, a la atención a la diversidad y al modelo heterogéneo que aparece en la escuela de hoy. Es preciso destacar que no solo debe buscarse ubicar a los niños con necesidades educativas especiales o diversos, en colegios tradicionales, sino que además habrá que buscar que su ubicación forme parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje que sea significativo para ellos. No es lo mismo “integración” que “inclusión” (Susan y William Stainback en “Aulas inclusivas” – 1999).

Parafraseando a Pujolás Maset, Pérez (2004) incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que aprecia su individualidad. Solo la posibilidad de diferencias reconociendo la diversidad, permite conocer en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad.

Según el mismo autor, pensar en escuelas inclusivas es considerar la diversidad que existe en todo grupo social, hay alumnos y alumnas con distintas formas de comunicación, con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes, ignorar en el aula esas diferencias supone negar a esos alumnos su derecho a aprender según sus necesidades, además transmite a los alumnos una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad.

El termino inclusivo, que se utiliza con frecuencia para denominar tipos de escuelas y de aulas, supone un paso más en el camino de la integración. Susan y William Sralnback en “Aulas inclusivas” (1999) se hacen eco de algunas de las razones que justifican el cambio conceptual desde la integración a la inclusión. Nuria Padros Tuneu en “La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la causalidad cotidiana” (2009), define a la inclusión escolar como un proceso de transformación de la escuela, en este estudio la autora menciona que la inclusión escolar significa que todos los alumnos incluso aquellos que tienen alguna discapacidad sean escolarizados en aulas ordinarias con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad.

Di Santo (2013) considera a la diversidad como un valor en tanto acrecienta el concepto de homogeneidad, para converger en la idea de diversidad como riqueza cultural, social, intelectual etc. Abarcando multiplicidad de aspectos, diversidad por edades, por necesidades educativas, diversidad poblacional, de etnias, de religiones, de lenguas, de culturas etc.

En su trabajo de investigación “Atención a la diversidad. El rol del Psicopedagogo” la autora establece que para trabajar en la diversidad la intervención debe ser una acción responsable y comprometida, con el fin de abordar la interdisciplinariedad, enriqueciendo a docentes, directivos de la institución.

Un dato destacable de la investigadora antes mencionada es que los docentes entrevistados en su trabajo, sienten temor de no poder elaborar y utilizar estrategias que atiendan a las diferencias. Al mismo tiempo se reflexiona que no es motivo para desesperarse, la manera de iniciar un cambio sería realizar al comienzo algunas actividades para adquirir experiencia.

Vespoli, C. (2013) en su trabajo, “La diversidad en el aula del nivel inicial: práctica inclusiva” estableció: que en la actualidad se aboga por una educación que sea inclusiva, pero es un proceso que se está dando lentamente y que implica no sólo un cambio a nivel de las instituciones sino también a nivel social.

Pensar en la diversidad implica ver a las diferencias como algo valioso, enriquecedor y aún esto, en ocasiones desconcierta o asusta.

Aún es corriente el debate acerca de si todos los niños pueden formar parte del sistema de educación común o no. Hay casos en los que se considera que de acuerdo a las necesidades del niño, lo mejor es una escuela especial o de recuperación, es un planteo que aún sigue en boga dado que las escuelas comunes no están capacitadas para responder a las necesidades de todos los alumnos. (Vespoli, C. 2013).

Dado que la psicopedagogía se centra en los problemas de aprendizaje, sería fundamental su participación en el proceso de inclusión de niños con dificultades en el nivel inicial. Desde el asesoramiento a los docentes y a las autoridades, la atención de las necesidades de los alumnos, la orientación metodológica y el brindar diferentes estrategias de acción dentro de las instituciones educativas y en relación con las familias. (Vespoli, C. 2013).

Considerar la inclusión desde las características, sociales, culturales y lingüísticas de los niños pertenecientes a los pueblos originarios redundaría en forma positiva hacia una efectiva implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), garantizando la inclusión en las salas del nivel inicial (sala de 5 años) de los niños Wichi.

A partir de la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Ley 26206 – de Educación Nacional, distintos documentos hacen referencia a su pertinencia en un contexto nacional e internacional “multicultural”. En la Resolución 119 / 2010 y su anexo I del Consejo Federal de Educación, se encuentran pistas orientadoras para la E.I.B. Además de recordar su institucionalización, sus especificidades y supuestos, así como las condiciones objetivas de instrumentación, sostiene: (...) “La Educación Intercultural Bilingüe como opción organizativa y/o curricular de la educación tiene por finalidad garantizar el derecho constitucionalmente reconocido de los Pueblos Indígenas a recibir una educación adecuada a sus pautas culturales y lingüísticas al tiempo que se plantea el reconocimiento y valoración de las mismas”.

La mencionada educación, es concebida en tanto relación de diálogo entre poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes propiciando el reconocimiento y respeto de tales diferencias. En el mismo texto, se consideran, entre otros, los distintos tipos de EIB, el derecho – deber a la participación, la formación docente específica tanto como “los modelos y las prácticas educativas propios” a los pueblos indígenas y sus aportes al desarrollo nacional. (Ley de educación Nacional N°26206. Ministerios de Educación de la Nación 2008).

Los aportes del presente estudio servirán para que los docentes y las autoridades educativas de la institución, puedan conocer los factores que influyen en la inclusión de los niños Wichi en las salas de 5 años.

Por lo expuesto se demuestra la necesidad de favorecer la inclusión de los niños pertenecientes a los pueblos originarios desde el nivel inicial, a los efectos de asegurar su permanencia en el sistema educativo y favorecer una trayectoria escolar óptima.

Con esta investigación se pretende conocer las estrategias que utilizan los docentes de las salas de 5 años de la escuela N° 4.485, para atender a la diversidad social, cultural y lingüística en el aula, a los fines de favorecer la inclusión de los niños Wichi de la localidad.

La presente propuesta fue realizada mediante la modalidad de Proyecto De Investigación Aplicada (PIA), ya que la misma permite obtener información sobre los factores que favorece y/o dificultan la atención a la diversidad social lingüística y cultural en el aula en la sala de 5 años. Este formato (PIA) posibilita la detección de la problemática, para conocer en profundidad los factores que intervienen.

En la misma se puede apreciar los antecedentes que hacen referencia a los significados de la educación inclusiva que es aquella que debe atender a la diversidad que presentan los niños Wichi en la sala de 5 años, dicha inclusión es considerar la atención para el desarrollo integral del alumno, educados y escolarizados, desde sus propias diferencias sociales, culturales y lingüísticas.

Se puede estimar además el planteamiento de supuestos de investigación que grafica que los docentes no planifican estrategias educativas ni consideran la lengua y cultura aborígen al momento de establecer sus propuestas didácticas, y que la institución no realiza acciones que favorezcan la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años en la Escuela N° 4.485 de Coronel Juan Solá en la provincia de Salta.

Para obtener la información necesaria se realizaron entrevistas a docentes, familias y directoras del nivel para conocer sus expectativas y accionar en torno a la inclusión de los niños Wichi. En el examen de las entrevistas, la observación y el análisis de los datos se lograron establecer las conclusiones que orientaron hacia las recomendaciones para la mejora y la búsqueda de solución a la problemática planteada.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

En los trabajos realizado por la UNESCO (2010) se presentaron algunos de los resultados de la investigación interesada en conocer las condiciones sociales e institucionales de las escuelas que atienden a la población indígena y que son responsables de la educación intercultural bilingüe en México. Para ello se analizaron dos comunidades indígenas: huicholes y nahuas, los cuales se encuentran establecidos en el estado de Jalisco.

La educación intercultural bilingüe es una estrategia de enseñanza que se centra en fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural y las características propias de los grupos étnicos; sin embargo, es importante señalar que si bien las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe se han desarrollado a paso firme durante las últimas décadas, la realidad es que la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México no siempre se basa en una perspectiva de interculturalidad. (UNESCO 2010).

En la práctica cotidiana, la enseñanza en las escuelas básicamente sigue reproduciendo la lógica y los resultados de la educación indígena que prevalecieron durante la segunda mitad del siglo XX. Tal modelo educativo buscaba la enseñanza del español y la integración de los alumnos indígenas a la cultura mexicana y a la sociedad nacional, dejando atrás su cultura, raíces e identidad. (UNESCO 2010).

La educación en zonas indígenas se decanta en las acciones de los agentes educativos que confluyen en la escuela, es ahí donde se puede apreciar el impacto de la formación escolarizada. La realidad educativa va de la mano con las condiciones de pobreza y marginación en que viven las comunidades indígenas en México. En un estudio sobre la problemática de la educación indígena que fue realizado en el estado de Oaxaca a principios de los años noventa, se llegó a la siguiente conclusión:

- No existe un concepto de escuela bilingüe bicultural en las comunidades indias, pero sí la práctica didáctica de usar la lengua indígena como auxiliar en el salón de clase. Es claro que a los padres de familia les interesa la escuela porque enseña a sus hijos el español, a leer, a escribir y a hacer cuentas.
- En un plazo mediano la escuela sirve, según ellos, para “progresar”, entendiéndose este concepto como la forma de dejar de ser indio. Es evidente que para la comunidad la función básica de la escuela es la de enseñar el español (Aguilar, 1991: 231).
- A pesar de sus buenos propósitos, la educación indígena funciona como una institución federal que consolida las relaciones asimétricas entre el Estado y la sociedad nacional, por un lado, y los diversos grupos étnicos, por el otro (Aguilar, 1991).

Sin embargo, más allá de las propuestas e ideales de la educación intercultural bilingüe, los docentes enfrentan problemas cotidianos en la operación de las escuelas y en su trabajo en el aula. El apoyo institucional con recursos materiales y con asesoría técnica es de gran importancia, así como la supervisión y el acompañamiento cercano de supervisores y funcionarios responsables de la educación indígena. (UNESCO 2010).

En cuanto a los formadores de docentes, de acuerdo a Bertely, se requiere mayor “resolución pedagógica de la interculturalidad para atender contextos socioculturales determinados, brindando a los docentes herramientas teórico-prácticas pertinentes a tal fin”. Se convierte en reto la necesidad de incorporar los cambios socioculturales del contexto nacional global y las nuevas configuraciones identificatorias de los grupos migratorios y los contextos multiculturales. Sobre esto, la formación docente requiere replantear sus concepciones sobre la escuela como espacio de recreación de la identidad, para no caer en folclorizaciones, reduccionismos a lo lingüístico o posturas esencialistas o primordialistas de la identidad étnica. (Bertely, 2003: 34).

LA EDUCACION DE LOS NIÑOS WICHÍ

En el trabajo de Serrudo, A. (2010) Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la Escuela N° 4266 “Río Bermejo”. Carboncito, se afirma que en la Provincia de Salta conviven las orientaciones de “lengua como problema” y “lengua como derecho”, en el mejor de los casos, en tanto las recientes directivas del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de 2004 apuntan a una orientación “lengua como recurso” sin mediar acciones que permitan acercar dichas orientaciones divergentes en los ámbitos nacional y provincial.

En este sentido, muchas veces se sostiene en la Provincia de Salta que la sola inclusión de la lengua indígena en tanto “pasaje” a una posterior “castellanización” es medida suficiente para garantizar la promoción escolar de los alumnos indígenas, en otras ocasiones se considera a las lenguas indígenas desde una situación de “carencia”, ya que “...éstas carecen de tradición escrita, de una gramática normativa y de un vocabulario que se adapte a las necesidades de los progresos sociales y culturales.” (Chávez y Morelli de Ontiveros, 2002: 1).

Para el caso de la lengua Wichí esta tiene una fuerte vitalidad que es sostenida en los ámbitos comunitarios y familiares pero al insertarse en la escuela ¿desde qué lugar se realiza?, ¿su uso en la escuela es similar o no al de su uso en el hogar y la comunidad? Al tratarse de una lengua fundamentalmente oral ¿cómo se realiza el pasaje a la forma escrita en la escuela? los auxiliares bilingües, preocupados por la inserción de “su” lengua en la escuela buscaron brindar y brindar-se respuestas en este sentido. El alfabeto Wichí es considerado por los auxiliares docentes bilingües, una importante herramienta en tanto permite validar la lengua Wichí en el ámbito de la escuela donde la importancia de la escritura es fundamental. (Serrudo, A. 2010).

EDUCACIÓN Y ESCUELA ENTRE LOS WICHÍ

Entre los Wichí hay formas de educar, de transmitir sus conocimientos, que poco o nada tienen que ver con lo que en la escuela enseña y menos aún en cómo se va a enseñar. Los Wichí se organizan socialmente en lo que se conoce en la literatura antropológica como bandas formadas por grupos de “familias extensas” que a diferencia de la familia nuclear, incluye a parientes que no forman parte del núcleo familiar primario. En los Wichí es el grupo familiar, la familia extensa, la que tiene a su cargo la educación de los niños. (Bellone, M. 1982: 55- 56).

Esta característica de la enseñanza entre los Wichí se enfrenta al modo en el que se va a enseñar en la escuela, en ella los maestros para que los niños atiendan van a levantar la voz y más de una vez, van a reprender sus comportamientos. Es así que desde la escuela van a enseñarse los modos de comportamiento de la sociedad occidental y los conocimientos considerados “significativos” para la misma.

Es poco lo que se ha estudiado en relación a esto último, resulta casi obvio decir que las formas de aprendizaje Wichí son diferentes a las de la escuela, sin embargo aún hoy muchos docentes de sus escuelas siguen pensando en que desde la misma se deben impartir “normas” de conducta que hagan que los Wichí se “integren” y adopten las formas occidentales de comportamiento. (Bellone, M. 1982: 55- 56).

La comunidad indígena Wichí de la escuela en Carboncito (distante 130 km de la localidad de Coronel Juan Solá), se instala en su actual emplazamiento entre los años 1976 y 1977 tras el Proyecto de desarrollo llevado adelante por la Iglesia Anglicana.

La entonces Directora y maestra de la escuela, comenta la situación planteada: “El alumno se veía obligado a castellanizarse y simultáneamente debía incorporar un código escrito en una lengua que conocían muy poco. Este enorme esfuerzo dificultaba toda su enseñanza, conducía al fracaso, la inadaptación, el retraso, en especial intelectuales, el déficit lingüístico, lo que traía aparejado a deserción escolar” (Bellone, M. 1982).

De este modo, la escuela de Carboncito incorporaba al “auxiliar bilingüe” como modo de favorecer la retención y el rendimiento de los niños indígenas de la comunidad. En esta instancia, se colabora y favorece la introducción de la lengua Wichí de forma que contribuyera a la comunicación alumno – docente mediante la “traducción” de contenidos.

Teniendo presente estas dificultades se generaron lo que sus docentes llamaron, distintas “estrategias pedagógicas” que fundamentalmente llevaba al logro de los objetivos de retención escolar así como a cierta mejora en el rendimiento de los alumnos mediante el uso “oral” de la lengua indígena. Por un lado, se pensaba en el “auxiliar” como “ayuda necesario ya que garantizaba que los niños comprendieran las palabras dictadas por los docentes; de otro lado, la escuela misma atribuye cambios en su dirección lo que llevaría a modificaciones en las acciones consideradas pertinentes a la labor educativa. Es así que desde la dirección empieza a pensarse qué debía tener el “auxiliar bilingüe” en la escuela a fin de lograr el rendimiento de los niños. (Serrudo, A. 2010).

Se puede ver entonces que la labor del “auxiliar bilingüe” estaba apoyada en el “rescate cultural”, la lengua aparece como medio, como tránsito hacia el logro de aptitudes y como nexo con el castellano. “En síntesis, se logró:

- a) dedicar un espacio importante a la apreciación de la lengua y de sus diferencias zonales y generacionales.
- b) estimar el valor de tener una forma escrita de lengua Wichí.
- c) preparar una planilla con un cuadro comparativo de maneras de escribir Wichí lhämtes que se encuentran en uso en Argentina y Bolivia.
- d) describir con más exactitud las zonas de la Argentina donde se notan variaciones en el habla.

De este modo Zidarich (2004: 5) y su propuesta de “pareja pedagógica como innovación en las experiencias orientadas al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país, la misma tiene como característica el hecho de la presencia simultánea del docente auxiliar docente indígena en el aula. La “pareja pedagógica” tiene la particularidad que ostenta la

educación en contextos indígena que, al no contar en la mayoría de los casos con “docente formados, recurrió a la figura del “auxiliar docente”.

De este modo, esta noción implica la articulación del trabajo docente no indígena y docente indígena, en este sentido la figura es corrida del lugar de “asistente” o “traductor” para ser situada. (Zidarich, M. 2004: 5).

La autora sostiene que “se trata de la formación de un equipo de trabajo en conocimientos de uno complementan y enriquecen al capaces de escucharse e interactuar. Para esto es necesaria una cuidadosa preparación de la realizada entre los dos, incluyendo contenidos y actividades” (Zidarich, M. 2004: 5).

En el trabajo de Serrudo, A. (2010) se detalló cómo se desarrollan las clases al interior de las aulas de la escuela: “La lengua de uso predominante por parte de los maestros en las interacciones producidas al interior de la escuela es el castellano, como en la mayoría de las escuelas la entrada y salutación a los alumnos es realizada por turnos otorgados por la dirección a los maestros, incluyendo a los docentes indígenas. Así, si es la docente “criolla” la que reciba a los alumnos y exponga la cartelera diaria la lengua utilizada será el castellano, si en cambio quién se encuentra a cargo de esta tarea es el docente indígena utilizará la lengua Wichí. Similar criterio es aplicado en los actos escolares que se organizan en “pareja”, previéndose la utilización de ambas lenguas en cada instancia de los mismos.

Cabe aclarar aquí que los maestros criollos no poseen un manejo eficiente de la lengua Wichí pese a lo cual en ocasiones realizan correcciones a los maestros bilingües en la forma de nombrar y/o escribir por ejemplo algún árbol o animal de la zona. (Serrudo, A. 2010).

Es importante recordar que la propuesta de “pareja pedagógica” además de las características ya apuntadas de formación de un “equipo docente” entre docente criollo y docente indígena, toma aportes teóricos derivados del constructivismo, la sociolingüística, la teoría de la comunicación entre otras corrientes (Zidarich, M. 2004: 6). Por tanto, las perspectivas de abordaje de la alfabetización apuntan al logro de objetivos pedagógicos desde la propia experiencia de los alumnos tomando en cuenta “situaciones en las que se genere la necesidad de leer y escribir, utilizando la lengua escrita como se la utiliza en la sociedad, con las funciones que tiene” (Zidarich, M.2004: 2).

El logro de este “aprendizaje” va a realizarse mediante la doble labor de la “pareja pedagógica”, se vio así que en la práctica áulica de esta modalidad, ambos docentes intentarán alternar situaciones de enseñanza – aprendizaje con los alumnos a partir de sus propias experiencias, utilizando a su vez la lengua “socialmente significativa” según la circunstancia y el interlocutor.

En esta propuesta la “lengua” como vehículo de prácticas sociales hace posible pensar “... introducir desde el comienzo de la alfabetización la escritura de las lenguas en contacto” entendiendo también que si una “... comunidad es bilingüe a nivel oral, el salón de clases y la escuela puede serlo también a nivel de lengua escrita.” (Zidarich, M. 2004: 2).

La presencia de la docente criolla se complementa con la información que brinda el maestro bilingüe a los niños, en ningún momento la docente deja de prestar atención a las actividades que propone el maestro bilingüe, repregunta, pide explicaciones adicionales a los alumnos cuando los contenidos son en lengua Wichí al tiempo que marca en forma permanente los “tiempos pedagógicos” o fases curriculares: desarrollo de contenidos, evaluación, así también en ocasión de su ausencia notará las faltas del maestro que no contempla estos tiempos en el desarrollo de las actividades previstas (no pone la fecha, no corrige los cuadernos) debido a su “falta de formación pedagógica”.

En el aula de 1° año el uso de la lengua Wichí es mayor que en el resto de las clases observadas, este uso es tanto oral como escrito notándose al respecto una permanente alternancia o cambio entre una y otra lengua. A modo de ejemplo, generalmente el inicio de la clase está a cargo del maestro bilingüe quien explica e introduce a los niños en el tema a desarrollar durante el transcurso de la misma. Esta primera fase de desarrollo de la clase tiene una duración aproximada de 1 hora 30 minutos, de la cual se emplean 35 a 40 minutos sólo en la lengua Wichí, luego de presentada la clase la maestra intentará que los alumnos le expliquen, en castellano, lo indicado por el maestro bilingüe y desde entonces estas intervenciones de la docente se efectuarán repetidamente. (Serrudo, A. 2010).

El uso de la lengua Wichí por parte de la maestra “criolla” es ocasional y en mayor medida para reforzar lo mencionado por el maestro bilingüe, en general la maestra alterna y mezcla palabras en castellano y Wichí en la construcción de oraciones y/o preguntas, situación que a veces confunde y desorienta a los alumnos que buscan al maestro bilingüe para aclarar sus dudas.

Las ocasiones en las que la maestra usa el Wichí tienen que ver con el desarrollo y cumplimiento de consignas derivadas de la alfabetización, de igual manera la mencionada docente es quien en mayor medida induce al cambio de código en las respuestas de los alumnos. (Zidarich, M. 2004: 2).

Se pretende mostrar aquí en forma breve el uso de Wichí lhomtes en el Jardín y el 1° ciclo de la escuela de Carboncito, el mismo tuvo en cuenta las categorías de uso del habla mencionadas así como la particular situación planteada a partir de la presencia en las aulas de la “pareja pedagógica” y su conformación al interior de la escuela. Esta situación marca una sutil

diferencia con el resto de las experiencias conocidas en Latinoamérica de abordaje de la lengua materna en escuelas con población indígena.

La formación de la docencia en nuestro país ha tenido como objetivo claro la homogeneización ciudadana y con ello también una idea de homogeneidad lingüística y cultural que no contemplaba a la lengua ni la cultura indígena en las aulas. De esto se desprende el trato recibido por parte de los docentes hacia los llamados “auxiliares” y las continuas resistencias al reconocimiento como figura docente de su presencia en las escuelas. De tal modo, la lengua indígena ingresó a través de la puerta de la traducción a la escuela y, por lo que se pudo ver, sigue buscando un lugar desde donde desarrollarse.

La propuesta de “pareja pedagógica” como opción pedagógico- didáctica apuntala fundamentalmente la labor docente en las escuelas, dejando cierto vacío en los contenidos lingüísticos necesarios para el logro de los objetivos de alfabetización de la misma. Desde esta propuesta se postula que la bialfabetización esto es posible debido a que si es viable la “convivencia” de las lenguas a nivel oral es posible también en el nivel de la escritura, sin tener en cuenta la gran complejidad de la lengua indígena y el marcado desconocimiento por parte de los docentes “criollos” de la misma. (Serrudo, A. 2010).

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA.

Uno de los propósitos de la EIB es revitalizar la lengua indígena a través de su uso en el espacio escolar. Los Auxiliares bilingües (AB) enfrentan tres desafíos principales: el debilitamiento del uso del Wichí en el espacio intrafamiliar, la ausencia de un libro de texto específico para la variación dialectal empleada en esta comunidad y la falta de un apoyo disciplinar para reflexionar sobre las formas de escribir una lengua que si bien ha sido dotada de un alfabeto todavía requiere pasar por un proceso de normalización escrita. (Gate, Z 2010).

Gate, Z (2010) entrevistó a docentes de una escuela de la zona del Río Pilcomayo en Santa Victoria Este, en la provincia de Salta, no mostraron mucho interés en tener un alfabeto unificado o en superar las diferencias dialectales, por el contrario la imposición de un libro de textos elaborado en otra comunidad es vista con recelo. Esto contrasta con el entusiasmo con el que algunos lingüistas y activistas conectados con el pueblo Wichí anuncian los acuerdos sobre un alfabeto común. Otro aspecto que se recoge de las entrevistas es el temor sobre la autoría de un potencial texto. Un docente informa que los ancianos de la comunidad ya no quieren compartir sus historias debido a que los antropólogos extraen el conocimiento local para luego publicarlo y avanzar en sus carreras sin que haya alguna retribución para la propia comunidad. (Gate, Z 2010).

Específicamente en la escuela, se expresó la queja de que en algunas ocasiones hay pedidos obligatorios de escribir mitos, tradiciones o juegos Wichí que luego son presentados en carpetas a las autoridades provinciales para provecho de los docentes criollos y sin reconocimiento del trabajo de los AB. Esto indicaría que los auxiliares indígenas no tendrían la suficiente confianza para trabajar en un equipo con autoría grupal. (Gate, Z 2010).

En una conversación entre dos docentes explicaron que los padres traen a los niños a la escuela para obtener otros beneficios, guardapolvo, útiles y comida; y que para evitar que los niños comiencen a faltar después de recibirlos, suelen esperar una semana o más tiempo antes de darles, por ejemplo, un guardapolvo. En contraste, una madre de familia comentó que ella no obliga a sus hijos a asistir a la escuela, pues no enseñan bien, y que el nivel es tan bajo que ella está pensando mudarse al pueblo para que sus hijos aprendan un poco más. (Gate, Z 2010).

En las experiencias mencionadas se puede apreciar la importancia de la presencia del auxiliar bilingüe como nexo entre la escuela y la comunidad y como elemento fundamental que favorece la inclusión de los niños Wichi desde el nivel pre escolar. No solo por ser traductor del idioma sino como transmisor de la lengua y la cultura de su comunidad.

JUSTIFICACIÓN

En las escuelas del departamento Rivadavia en la provincia de Salta y con ellas la escuela N° 4.485 Coronel Juan Solá, la diversidad étnica, lingüística y cultural es una realidad cotidiana, allí se imparten contenidos, se entablan relaciones, se produce interacciones como dice Edelstein:

“Que las prácticas de enseñanzas son complejas. Además considera que las prácticas de enseñanzas son plurales porque tienen relación con distintos contextos, distintas personas y distintas historias”. (Edelstein, G. y Coria, A. 1.995).

En esta realidad se hace necesario develar el entramado de situaciones que ocurre en la institución y que llevan a que la misma adopte o no el modelo intercultural bilingüe.

Según López, L. (1989) “el bilingüismo en la institución es un factor de enriquecimiento individual y social, llevando a los grupos sociales a su identificación y pertenencia. Ahora bien, enseñar la lengua indígena en la escuela no implica necesariamente imponer la escritura de ellas, cada pueblo, cada comunidad lingüística puede elegir que la enseñanza de la lengua y otros conocimientos se realice a través de la oralidad o por medio de ésta y la escritura”.

Poder develar dichos factores permitirá realizar el análisis pertinente y trabajar sobre ellos para potenciarlos o restringirlos.

De allí proviene la importancia de esta investigación, que se fundamenta en la perspectiva de conocer si las docentes de los niños aborígenes al momento de la planificación de sus intervenciones didácticas, consideran la diversidad social, cultural y lingüística, también interesa saber los supuestos de las familias Wichi en torno a la educación de sus hijos. El aporte de las directoras del nivel posibilita tener una visión integral de la consideración de los aspectos sociales, culturales y lingüísticos de la comunidad Wichi y su relación con la institución educativa.

La realización de la presente propuesta investigativa también se justifica en razón de:

- No existen estudios en La localidad de Coronel Juan Solá, Departamento Rivadavia, provincia de Salta, que evidencien si realmente los docentes planifican entorno a la realidad del contexto social, cultural y lingüístico.
- Tampoco existe información sobre la atención a la diversidad que la institución ha implementado y su impacto en la comunidad Wichi circundante.
- Las familias de la comunidad Wichi de la localidad, como en otros entornos de la realidad local, revelan dificultades socio económicas y no siempre tienen las condiciones favorables para asegurar la asistencia y permanencia de los pequeños.
- Muchos padres y madres de familia Wichi esperan ansiosos que sus hijos sean educados desde su inclusión a la escuela según la idiosincrasia de los pueblos originarios.

La justificación e importancia de este trabajo, puede fundamentarse desde diversas perspectivas; desde la perspectiva teórica esta investigación brindará información actualizada acerca de la problemática de la inclusión de los niños de 5 años, información que servirá de referencia a los docentes para tener un mejor entendimiento de la problemática de los alumnos del nivel inicial de la zona en estudio.

Como bien se sabe, la educación infantil representa un escenario de vital importancia en el que se debe priorizar no sólo el desarrollo de las funciones cognoscitivas, académicas o aptitudinales; sino, fundamentalmente se debe garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Por otro lado, la presente investigación se centra en la temática de la relación escuela comunidad como escenario en el que el niño se relaciona con los seres más significativos como son sus padres y hermanos, es un espacio de entrenamiento para la puesta en práctica de sus diversas habilidades; si el hogar reúne las condiciones tanto materiales como afectivas y estimulares es predecible que el niño se desarrolle en armonía; de lo contrario si este espacio es

carente de las necesidades básicas el niño o niña, probablemente, puede tener limitaciones en su desarrollo integral.

Otro aspecto que merece destacarse son las dificultades que tienen los docentes que no conocen o no se interesan sobre la realidad social, cultural y lingüística de los niños Wichi, no pudiendo establecer comunicación intercultural con ellos, llevándolos a la no inclusión, al desgranamiento a la repitencia y abandono del sistema educativo en su etapa posterior de la educación.

DELIMITACIÓN

Delimitación temporal: el estudio se refirió al tercer término del período lectivo 2016; justificando este ciclo, en razón de la disponibilidad de la información, posibilidad de realizar las intervenciones que permitan la adquisición de los datos empíricos y la oportunidad de entrevistar a los actores intervinientes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se justifica la selección de la escuela N° 4.485, en razón que a dicho establecimiento concurre solo un 1% de población estudiantil proveniente de los pueblos originarios (dato obtenido de la estadística escolar del establecimiento) en la sala de 5 años.

La institución está ubicada en la localidad de Coronel Juan Solá, Pcia de Salta, en Barrio el centro, lugar colindante con las misiones y barrios de la comunidad Wichi del pueblo.

El estudio se refirió al análisis del área Practicas Sociales del Lenguaje, ya que “este espacio curricular involucra directamente con la diversidad lingüística por la dimensión comunicativa, es también el área donde los niños aborígenes sienten mayores dificultades al establecer la dimensión comunicativa” (Datos aportados por la directora del nivel Inicial).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en las comunidades aborígenes del Chaco salteño (este de la provincia de Salta) se encuadra predominantemente en un modelo castellanizador, por las siguientes razones:

Son evidentes los bajos índices de retención, en contraposición son altos los índices de repitencia y deserción escolar, especialmente en el primer ciclo de la educación primaria.

Los niños Wichi, al incorporarse al sistema educativo, ya sea en salas de 5 años, se insertan en un modelo que muchas veces les resulta diferentes a su actual contexto cultural y lingüístico. (En Ovando, F. & Aranda, R. 2008).

El relacionamiento de los niños Wichi en las salas del nivel inicial, muchas veces se ve sesgado por las diferencias sociales, culturales y lingüísticas.

Los modelos de enseñanza y aprendizajes que se han implementado en escuelas de contacto inter étnico en Coronel Juan Solá, en el mejor de los casos, presentan características de

un modelo de transición, ya que se recurre a la lengua materna pero sólo como puente para el aprendizaje de la lecto escritura la que se lleva a cabo en español; algún material educativo aportado a los niños Wichi es traducido a la lengua aborigen; se otorga cierto valor al Auxiliar docente quien hace de mero traductor y no partícipe de una verdadera intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Ovando, F. 2008).

Al decir de la directora del nivel inicial de la institución, “La escuela ha realizado algunas acciones breves, pero no sostenidas en el tiempo y que se enmarcan en el modelo intercultural bilingüe, el cual plantea partir de la lengua y cultura aborigen como recurso didáctico que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en las salas de 5 años”.

De tal manera es menester analizar los avances en cuanto a la implementación de un modelo de Educación que contemple la diversidad social, cultural y lingüística de los alumnos, en las salas de 5 años del nivel inicial favorecería la inclusión de estos niños fomentando su permanencia en el sistema educativo.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las preguntas que orientaron la formulación de la problemática son:

¿Cuál/es son los factores que influyen en la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años en la escuelas N° 4.485 “Coronel Juan Solá”?

¿Cuáles son las estrategias que la institución educativa implementa que favorecen la inclusión de niños Wichi?

¿Qué actividades de Prácticas Sociales del Lenguaje realizan las docentes que contemplan la lengua y cultura aborigen?

La institución, ¿Cómo intenta preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua, la cosmovisión e identidad étnica de los alumnos Wichi?

El docente ¿Cómo promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias?

¿Cuáles son las evidencias de que los docentes del nivel inicial de las salas de 5 años, planifican sus propuestas didácticas atendiendo a la diversidad social, cultural y lingüística de sus alumnos?

¿Cómo son las técnicas y estrategias didácticas que los docentes de las salas mencionadas, emplean y que son acordes a la diversidad social, cultural y lingüísticas?

¿De qué manera el accionar docente, favorece la inclusión de los niños Wichi en las salas del nivel inicial?

¿De qué forma la institución educativa estudiada favorece la inclusión de los niños Wichi en las salas del nivel inicial?

¿Cuál es la opinión de las familias Wichi respecto a la educación de sus hijos?

OBJETIVO GENERAL

- Analizar las estrategias, la formación inicial y las prácticas educativas que docentes y directivos utilizan para favorecer la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las estrategias y materiales didácticos que los docentes utilizan en el trabajo áulico y que atienden a la diversidad social, cultural y lingüísticas de los niños.

- Analizar las prácticas concretas de inclusión de los docentes en el aula.

- Examinar las formas en que la institución educativa posibilita la implementación de acciones que favorezca la inclusión de los niños Wichi.

- Observar las planificaciones, y las estrategias y técnicas de enseñanzas que los docentes utilizan en el área de Prácticas Sociales del Lenguaje.

- Indagar sobre los supuestos que familias y directivos tienen sobre la labor docente sobre la atención a la diversidad y la inclusión de los niños en la sala de 5 años del nivel inicial.

SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los supuestos que sustentan la presente propuesta se puede enunciar de la siguiente manera:

En la escuela N°4.485 Coronel Juan Solá, de la provincia de Salta, la inclusión se debe a que los docentes al plantearse la planificación de los contenidos no consideran la lengua y cultura de la comunidad Wichi circundante, tampoco utilizan estrategias y recursos didácticos acordes a la idiosincrasia de los pueblos originarios. Como consecuencia se observa incomprensión de contenidos especialmente en el área de Prácticas Sociales del Lenguaje, llevando a los niños a encontrar dificultades para establecer vínculos reales de comunicación

intercultural obstaculizando la inclusión de los alumnos Wichi en la sala de 5 años en el nivel inicial.

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA

La palabra chaco tiene diferentes acepciones pero la más difundida es la de provenir de una palabra quechua que significa tierra de cacería o lugar donde se centra la caza. Pedro Lozano en 1733, indica que la palabra describe a las múltiples naciones que pueblan la región, el nombre era chacu pero la cotidianeidad la transformó en chaco.

La zona de interés para el presente estudio constituye una pequeña porción del gran chaco. En el plano bio geográfico su situación corresponde al dominio chaqueño, distrito occidental según el esquema postulado por Cabrera (1971) y Cabrera y Willink (1973).

Gran parte del chaco es una llanura, su formación está ligada a la orogénesis de los Andes y con los posteriores procesos erosivos (Ramela y Spichiger 1989). Originalmente fue una Fosa tectónica que se rellenó con sedimentos, estos son de edad variable según las capas (las más antiguas son del paleozoico y las más recientes del pleistoceno) la disposición de los sedimentos de origen eólico y fluvial. Pese a la horizontalidad de la región, existe una pendiente desde el sureste al noroeste.

Los ríos del Chaco son hidrológicamente complejos: presentan una tendencia a cambiar su cauce. Por su posición latitudinal se sitúa dentro de la zona tropical (Atlas 1981). En el clima del gran Chaco predominan los gradientes básicos, uno norte-sur para la temperatura, y otro este-oeste, el clima es cálido subtropical, semiárido fuertemente continental, con estación seca en invierno con temperaturas medias anuales superiores a 23° C. la temperatura máxima supera los 40°C en verano.

El régimen de las precipitaciones es estacional, concentrándose las mismas en primavera-verano y es alrededor de 500- 600 mm anuales. Estas lluvias son de escaso monto debido a la evapotranspiración, situación que marca un gran déficit hídrico.

La primera ocupación significativa atendiendo los intereses coloniales se centró en la región oriental del chaco con epicentro en la ciudad de Asunción.

Los conquistadores de lo que hoy es el Paraguay habían llegado buscando la mítica sierra de la “Plata” en procura de un enriquecimiento rápido en aquellas distantes tierras, de manera tal que en los primeros momentos de colonización no hubo un especial interés para la asignación permanente de tierras ni el establecimiento de las encomiendas Lynch, 1962: 166.

El chaco Gualamba, (el gran Chaco) aquella “inhóspita” tierra de indios que fue uno de los puntos de mira de las primeras expediciones de los españoles; la persecución del mito de el dorado, de la ciudad de los cesares o la pretendida existencia de los incas retirándose con sus tesoros hacia recónditas regiones tras la caída del imperio constituyeron los iniciales

motivaciones de funcionarios, militares y amplios sectores de la población del virreinato por la promesa del enriquecimiento rápido. (Cabrera y Willink 1973).

La región del gran chaco, es una región natural que posee características propias, se trata de una planicie de escasa pendiente. Tiene aproximadamente un millón de Km² y abarca parte de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. En términos generales cuenta con recursos faunísticos y florísticos comunes, de allí que es identificada con el nombre de Provincia Biogeográfico Chaqueño de acuerdo con la clasificación postulada por Cabrera (1971) en la que se puede reconocer cuatro subregiones: Chaco Oriental, Chaco Central, Chaco Occidental (corresponde a la zona este de la provincia de Salta) y Chaco Austral.

Durante mucho tiempo, este territorio tuvo la penetración y asentamiento del hombre blanco y sus ocupaciones real se concreta recién a principios del siglo XIX.

Cuando los españoles llegaron a la región encontró a un gran pueblo que llamo mataco- mataguayos. Los Wichi de la zona en estudio son descendientes de los Mataguayos. Que se establecieron entre los ríos Pilcomayo y Bermejo para su abastecimiento.

Desde el punto de vista idiomático, el idioma Wichi: pertenece a integrantes de la familia lingüística Mataco_Mataguayos o mataco_maka: (Mason 1950:202 – 204); Tovar 1961 Braunstein 1993. Están emparentados idiomáticamente con otros grupos sobrevivientes, los chorotes, los chulupi, los maka, todos ellos asentados en un área geográfica aledaña en el ámbito pilcomayence. (Cabrera y Willink 1973).

La alimentación de los tiempos en los cuales se desarrolló la vida puramente Wichi se basó en lo que tenía puramente de la naturaleza. La caza, la pesca, la recolección y la insipiente agricultura proveyeron a lo largo de un meditado y prolijamente observado siglo anual. Todo aquello que era necesario para subsistir.

Según algunos relatos los criollos habrían tenido un rol preminente en el cambio de la alimentación de los Wichi, ya que su presencia y contacto con ellos se hizo muy tempranamente. Los viajes a los ingenios son anteriores a la presencia criolla, atribuyen a la experiencia a los ingenios al verlos puesto en contacto con los otros nuevos productos alimenticios: harina, azúcar, Yerba entre otras. Ya el mayordomo se obsequiaba otros productos antes de ir o durante el trayecto, ellos los aceptaban pero no lo usaban por el temor de que fuesen artículos nocivos o venenosos. (Cabrera y Willink. 1973).

Empezaron a entrar a las llanuras boscosas gente de distintos rumbos, eran familias de caminadores que muy poco necesitaban para vivir y sus campamentos eran siempre provisorios cazaban, pescaban, recogían frutos silvestres. También entraron los pueblos sembradores del maíz, de la batata, mandioca y del maní.

Entraron a la vera de los ríos ocupando los valles fértiles haciendo sus casas estableciéndose. Tradicionalmente eran cazadores-recolectores y pescadores nómades (con un

incipiente desarrollo de la agricultura) los Wichi entraron en contacto con los españoles recién a principios del siglo XVI. (Cabrera y Willink. 1973).

Los Wichi se organizaban tradicionalmente en tribus o conjunto de bandas aisladas que recorrían cíclicamente un territorio determinado.

Las tribus eran grupos relativamente aisladas y muchas veces hostiles entre sí, hecho que influyo en la preservación de las notorias divergencias lingüísticas, perceptibles aun hoy.

Los Wichi tomaban agua de los ríos, de las cañadas, aguas estancadas en palo borracho. El nombre de los grupos tribales del Chaco salteño y boliviano:

- Agricultores
- Mariscadores
- Guerrilleros
- Deportistas
- Músicos
- Brujos del bien y del mal
- Artesanos de madera
- Artesanos de piedra
- Artesanos de huesos
- Artesanos de chaguar
- Artesanos de fibras del palo borracho

En las crónicas de “cien años de evangelización anglicana” en 1911 el misionero Hunt, comprobó que en el ingenio La Esperanza (hoy ingenio el tabacal) cercano a la localidad de Hipólito Irigoyen, había Wichi que hacían sus ranchitos de forma precaria al ser nómades ocupaban ranchos de rama y follaje en forma de colmena y cubierto de pasto. Al trasladarse solían quemar el ranchito.

El 30 de mayo de 1933, se funda la misión San Patricio uno de los primeros, Lorenzo Treanor, observó que los Wichi de San Patricio vestían un chiripa, los niños andaban desnudos y las casas eran de hojas, ramas y pasto y barro en el techo que se podía construir en un día, ya en esa oportunidad era frecuente el suicidio por el consumo de sachasandia. El 25 de mayo de 1933 el misionero Walter Taylor establece en Pozo Yacaré una nueva misión distante. (Cabrera y Willink. 1973).

El derecho de los pueblos indígenas argentinos a una educación bilingüe e intercultural goza de garantía constitucional. La Constitución Nacional de 1.994 en su Artículo 75, inciso 17, expresa que corresponde al Congreso:

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y

propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”. (PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010).

Al reflexionar sobre este asunto, se sostiene que el derecho a ser diferentes y a ser respetados, a no sufrir discriminación, pero también al reconocer el derecho a una educación bilingüe e intercultural se está creando un medio para que esta diferencia perviva a través de la transmisión de valores, conocimientos técnicos e históricos propios. En su opinión, el respeto a su derecho a ser diferentes -largamente reclamado- crea un espacio distinto en las relaciones interculturales, enriqueciendo además el patrimonio sociocultural del estado nacional.

En el ámbito de la provincia de Salta, la Constitución Provincial de 1.998, en su Artículo 15, expresa el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas. Así mismo, reconoce y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 expresa en su Artículo 52 que:

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, 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 étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. (PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010).

A propósito de la Ley de Educación Nacional, el Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional” plantea que la misma realiza un importante avance en lo que a EIB se refiere. Su sanción fue producto de un amplio proceso de discusión y debate, en el que se realizaron consultas en todo el país y a distintos grupos sociales entre los cuales los Pueblos Indígenas estuvieron incluidos.

Esta ley, en el Artículo 53, contempla estas cuestiones entre las responsabilidades a asumir por el Estado:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a 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 la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 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. (Romero, B. 2010).

De acuerdo a lo prescripto por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación de la Provincia de Salta, en su Artículo 60, también asegura el derecho de los pueblos originarios a una educación respetuosa de sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

La educación intercultural bilingüe plantea el fortalecimiento de los vínculos de los alumnos con sus referentes y el entorno cultural inmediato y sostiene, sobre la base de la autoestima y la autovaloración de lo aprendido en la familia y en la comunidad, la apropiación selectiva y crítica de conocimientos, saberes y prácticas de diversos contextos culturales que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida.

Desde esta perspectiva, la EIB consolida los vínculos de las personas con su cultura y lengua materna a la vez que aporta al fortalecimiento de las diversas identidades en una sociedad pluricultural y en condiciones de generar nuevas dinámicas de relación social, basadas en la dignidad de poder reconocerse y ser reconocido y valorado en lo que cada uno es.

La Educación Intercultural Bilingüe requiere, por un lado, la valoración y validación institucional de las formas de aprender y los modos de participar en los procesos de la educación de los estudiantes en sus comunidades de pertenencia, diversos en cada cultura; por otro, una práctica pedagógica dialógica y la construcción de itinerarios esenciales para el desarrollo de la identidad social, cultural y lingüística de los alumnos y alumnas, eximiendo de todo estereotipo folklórico o inspirado en representaciones sociales conducentes al apartamiento de colectivos culturales diversos. Siguiendo a P. Freire “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”. (Freyre 2004).

En este sentido los modelos educativos que se puedan originar en contextos de diversidad cultural deben reafirmar la condición identificatoria del sujeto y la diversidad cultural como un valor en sí mismo. De allí que una escuela donde se considere a la Modalidad de EIB deba abrir a posibilidades aún no suficientemente descubiertas ni transitadas en el camino de enseñar y aprender unos de otros y unos con los otros.

Las instituciones educativas de educación con población indígena y/o migrante podrán delinear itinerarios de investigación participativa con métodos, recursos y actividades inherentes, para acceder, profundizar y comunicar conocimientos y prácticas vigentes de las respectivas culturas, y desde esa visión, de manera integrada y sistémica, instalar y afianzar en la Educación de Modalidad Intercultural Bilingüe núcleos de aprendizaje significativos y relevantes, para favorecer el crecimiento de la institución escolar con nuevas instancias de construcción de conocimiento de manera colectiva. Este proceso dialógico deberá atender a la diversidad de zonas rurales y urbanas, a fin de construir instituciones que contemplen la Modalidad de EIB con identidad y que aporten a nuevas relaciones humanas, con calidad creciente, conectadas a las necesidades y preocupaciones cotidianas de los niños y las familias, partícipes cambios que superen las desigualdades socioeconómicas históricas. El fortalecimiento de la gestión institucional desde el nivel primario. El proceso en el que se ha desarrollado esta Modalidad cobra una relevancia fundante en el Nivel Primario, ya que ha sido éste el Nivel destinatario de los primeros Auxiliares Docentes Indígenas, quienes se asumieron como referentes comunitarios en el campo educativo, y que iniciaron su desempeño en algunas de las provincias -Salta, Chaco, Formosa- con fuerte presencia indígena principalmente a partir de la instalación de la democracia. (PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. 2010).

MARCO TEÓRICO

EL CONCEPTO DE CULTURA: DEFINICIONES, DEBATES Y USOS SOCIALES

En el devenir del tiempo, la palabra “cultura” ha tenido una presencia común y usual en los medios actuales de difusión de información: televisión, radio... e inclusive en escuelas e institutos. Es un término por sí mismo extraño, distante a la vez que familiar. Y es que estamos ante una palabra, un concepto – el de cultura – que ha impregnado buena parte de las mentes de hoy para referirse a “aquello intangible” que define un grupo, usualmente extraño y diferente – el “nosotros” y el “otro” – para las masas de los espectadores, oyentes y demás categorías que se quiera encontrar.

Esas palabras “tautológicas” u “holísticas” que se auto definen con solo pronunciarlas. Un hecho curioso, si cabe, en la supuesta era de la información donde la popularización de la

“cultura” delimita muchos actores sociales, desde políticos a periodistas, que la utilizan para fines más que explicaciones.

Según Grimson (2008), la “Cultura” fue un concepto que nació para oponerse a la “Alta Cultura” y las teorías racistas que impregnaban en un primer estadio de la Antropología, al querer buscar diferencias – jerarquías – entre los diferentes grupos humanos con los que se encontró una primera Europa aislada al toparse con el mundo.

Para Grimson (2008) el primer concepto de cultura surgió para oponerse a la idea de que hay gente con “cultura” e “incultos”, los que tienen esa “Alta Cultura” que define un grupo en concreto – minoría por cierto – de la gran masa “sin cultura” – ni media ni baja –. Pues debemos recordar que en el siglo XVIII estamos ante la visión de que una persona “cultura”, es una persona leída, sensible a las artes – ópera, teatro –, con ciertas costumbres que le identifican con un grupo pudiente. Si bien Tylor (Grimson, 2008) en 1871 planteó un concepto de cultura asociado a todo aquel conocimientos, tradición, costumbre y hábito inherente a la persona dentro de una sociedad, al ser perteneciente de esta. Harris (2011) cita la definición de Tylor de la siguiente manera: “La cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.” Grimson (2008) prosigue en incluir, por ende, todas las actividades y pensamientos humanos dentro de la susodicha cultura. Poniendo el relieve en que hay diferentes y múltiples culturas siendo el denominador común que la humanidad es un ente cultural.

De hecho, a partir de Boas (Harris, 2011) se plantea el relativismo cultural que permitió abordar el estudio de las diferentes culturas evitando un enfoque etnocéntrico, haciendo hincapié en la evolución particular de cada sociedad; igualando las culturas al ponerlas en el mismo nivel de complejidad, sin inferiores ni superiores. Puesto que ninguna explicación de base genética. (Grimson, O. 2008).

No obstante ante tal diversidad de culturas cabía ver como se podían estudiar, y para ello encontramos de nuevo con Boas al referirse a ese particularismo histórico inherente a cada cultura donde “para comprender una cultura resulta necesario comprender a los otros en sus propios términos sin proyectar nuestras propias categorías”. Si bien llegados a este punto la victoria no está ganada, y es que la distinción entre culturas no implica la inhibición de esa supuesta superioridad cultural “occidental” frente a los “primitivos salvajes”, (Grimson, O. 2008).

Se aprecia la constante evolución del concepto de cultura en sus diferentes ámbitos y relaciones con otros significados y experiencias. Desde su evolución histórica y uso por

diferentes teorías simplificadas en este ensayo, a su llegada al mundo no académico en diferentes formas y contextos.

Una realidad en constante cambio y evolución donde el pretender buscar un significado compartido por todos sería, en buena parte, poco útil o delimitador al tener en cuenta las diferentes perspectivas y usos que le dan estos autores – representantes de sus “escuelas” – en la aplicación correcta de la Cultura o de las culturas. Ya no hablar, por supuesto, de la popularización del término. Que escapa rápidamente a todo pretendido control o sujeción a una definición por parte de los Antropólogos, sea cual sea la escuela que lo pretenda o toda la Disciplina en su totalidad. Ver como una herramienta académica se esgrime como arma o argumento político para autodefinirse a escala nacional o transnacional – Occidente – frente a una alteridad creada y definida por quien la necesita y la requiere – en este momento el Oriente islámico, hace unos años el Bloque Soviético – para solventar las diferencias internas y crecer en su pretendida hegemonía cultural. Hegemonía que delimita con una identidad propia y coherente, simplificada en su complejidad, arrancada de su diversidad; para beber de un entorno estanco y amargo. Un “Archipiélago de culturas” bien delimitadas en un mapa plano, bien distinguidas y a lo sumo sombreadas con “culturas discretas” (Jackson, 1996) para facilitar el control y el conocimiento – auto querido– de un mundo que entraña muchos más misterios de los esperados o buscados.

Por no hablar, claro está, del proyecto de la UNESCO o de la cultura de las leyes que rigen la Convención de Ginebra, los Derechos Humanos, de la Mujer... Una pretensión de aceptar la diversidad cultural pero, eso sí, mientras estas pasen por el filtro de una cultura en específico que no hace falta mencionar. Una desigualdad en la igualdad que puede generar serios problemas y conflictos, no solo de talante político o académico, sino de nivel de existencia propios – no es necesario señalar el conflicto entre la visión cultural occidental sobre el papel de la mujer con el choque de ese mismo papel de colectivos feministas musulmanes, pero eso ya es otro cantar –. O la misma imagen que opera entre la cultura y la antropología junto con el relativismo que se le percibe – e incluso malentendiendo – como lo que comenta Merry acerca de dar su opinión sobre el trato ofrecido a las mujeres en Afganistán para una entrevista: se esperaba que fuera tolerante y defendiese el relativismo y la veracidad de todas sus formas, mientras que opino algo que se le escapó del mapa al periodista. Y ya lo que se consideró el caso más peculiar e interesante, que es el propio dinamismo interno de las culturas que pueden, incluso, autodefinirse mediante esos actores que participan de un mismo sistema de significados sujeto a re concebirse y auto inventarse de la misma manera en que se desarrollan las lenguas pidgin en un ambiente propicio. Una interesante propuesta o proceso que se lleva a cabo en esas “culturas discretas” que aparentemente desaparecían pero que solo hacen que renovarse con

“sus lenguas de encuentro” para lo que les es propio y natural: seguir siendo esa red de significados, lugar de encuentro, escena de actores. (Barrera Luna, R. 2013).

EL CONCEPTO DE PUEBLOS ORIGINARIOS

Lo denominado políticamente correcto se vuelca en un discurso que exaltando las diferencias homogeniza todo y a todos. Este discurso está compuesto de grandes categorías de pensamiento entre las que se destacan para América la de latinoamericano, multiculturalismo, pueblos originarios, etc.

Mucho se ha escrito sobre el falso concepto de latinoamericano para definir a los hispanoamericanos, iberoamericanos, indo ibéricos o americanos a secas. Se debe detenerse a explicar que el origen del concepto es espurio pues nace de la idea de Chevallier, asesor de Napoleón III para intervenir en América y ponerse al frente de “los pueblos latinos o la latinité”, sería redundante.

El concepto de multiculturalismo desarrollado en varios lugares es un concepto ideológico de dominación y extrañamiento pues los iberoamericanos no son muchas culturas separadas sino muchas culturas juntas, una “intercultural” o cultura de síntesis.

El concepto de multiculturalismo fue creado por los antropólogos culturales norteamericanos. “La teoría del multiculturalismo es una creación del think tank estadounidense en donde bajo la mascarada de respetar a las minorías lo que se hace es « otorgar derecho a las minorías por el solo hecho de ser minorías y no por el valor intrínseco que ellas representen ».

Es una falsa teoría pues por un lado dice respetar la identidad del otro pero lo encierra en su particularismo y por otro es un engaño que despolitiza el debate político (niega pensar en términos de Estado-nación) y se limita a las cuestiones sociales, raciales, económicas y de género.

La teoría del interculturalismo que enseñan que en los hispano-criollos habitan varias culturas que conforman un sujeto simbiótico, esta cultura de síntesis de la que hablamos, que somos nosotros mismos.”

La falsa interpretación y posterior instrumentación del concepto de pueblos originarios. El primero del que tenemos conocimiento que llamó la atención sobre este asunto fue el historiador chileno perteneciente a la izquierda nacional, Pedro Godoy, cuando afirmó: El pueblo originario de Chile es el pueblo chileno real y concreto que conocemos en las calles, los estadios y las fiestas. (Buela, A. 2013).

Y esto se aplica a toda América donde el pueblo originario es el pueblo criollo que se ha dado arquetipos en todos los países: huaso, gaucho, cholo, pila, montubio, ladino, llanero, jíbaro, charro, etc. Si bien ya no vamos más vestidos así, pues lo tiempos cambian, lo criollo es la valoración como lo más genuino de estos arquetipos.

Los indios, mal llamados aborígenes= ab ovo, que significa “desde el huevo”, son también inmigrantes porque llegaron a América como lo ha hecho todo el mundo. A América se llega y americano se hace. Por eso se puede definir a América como “lo hópito”, pues recibe a todo hombre que viene de lo inhópito. Y la diferencia con la inmigración europea que nace con Colón es que no cambiaron sus hábitos ni fecundaron a América, se quedaron pegados a la naturaleza que les ofreció este grandioso continente. Mientras que, españoles y portugueses, cambiaron hábitos, usos y costumbres al mixturarse con los indios y creando una cultura de síntesis o intercultural.

América se incorpora con rasgos propios a la historia del mundo cuando comienzan a nacer y a producir con rasgos distintivos los criollos americanos, que son, como dijera Bolívar: ni tan español ni tan indio. (Buela, A. 2013).

Los indios son poblaciones preexistentes al concepto o la idea de América. El pueblo que da origen a América es España y en menor medida Portugal. Ahora bien, el carácter de originario nos lo da la mixtura o simbiosis, puesta de manifiesto en esos arquetipos que nombramos antes, y que resumimos en lo criollo.

Los indios como siglos después los vikingos, antes de Colón, han “hallado” un continente, pero no lo “descubrieron”. Pues hallar es toparse con algo sin hacerse cargo de lo que es, mientras que descubrir implica una conciencia y una voluntad de hacer manifiesto algo que estaba oculto. (Buela, A. 2013).

El descubrir revela la originariedad de América como un mundo que estaba oculto, que era mudo pues nada le dijo a la conciencia india o vikinga, pero sí a Colón y los posteriores descubridores. A partir de allí nace la originalidad “en el sentido de lo que emerge y se sostiene y crece desde sí mismo” (Buela, A. 2013).

La originariedad está ahí, muda como las plantas autóctonas, mientras que la originalidad es algo nuevo, es algo diferente. Así la originariedad puede existir sin descubrimiento, pero no puede haber originalidad sin originariedad. Y esto último exige que el pensamiento sea arraigado, que se piense siempre desde América si se quiere ser genuinos y auténticos.

Se debe rechazar por falso el concepto de pueblos originarios limitado a los pueblos indígenas, los pueblos originarios de América son los criollos bajo sus distintas denominaciones. Además los pueblos indígenas no son tales pues la mayoría está mestizada. Al mismo tiempo se debe rechazar la copia y peor aún el remedio, pues ser americanos es un esfuerzo, es un trabajo, es una decisión. No se es genuinamente americanos por el simple hecho de nacer, comer y dormir en América sino que se debe, de alguna manera, hacer fecunda a América, como la fecundaron los mejores de nuestros antepasados. (Buela, A. 2013).

CONCEPTO DE CRIOLLO

Se usa el término criollismo para designar al movimiento de los hijos de españoles nacidos en América -y que buscaban una identidad propia a través del pasado indígena- de símbolos propios y de la exaltación de todo lo relacionado con lo americano. Su identidad se fue fortaleciendo como consecuencia de las reformas borbónicas que los relegaron de los principales cargos políticos y eclesiásticos en Nueva España, situación determinante para el estallido del movimiento insurgente y la consumación de la independencia.

A mediados del siglo XVIII los criollos de origen español controlaban buena parte del comercio y de la propiedad agraria, por lo que tenían un gran poder económico y una gran consideración social, pero estaban desplazados de los principales cargos políticos en favor de los nacidos en España.

En Nueva España, la ley prohibía el matrimonio entre un funcionario español peninsular en ejercicio y una criolla; es decir, mujer blanca nacida en América de descendiente de españoles. Esto no impedía que se efectuaran uniones de hecho entre mujeres criollas y funcionarios españoles. (Quijada, M. y Bustamante, J. 2000).

Criollo es una palabra que deriva del verbo "criar"; por ello, un criollo es una persona que se ha criado en un determinado territorio. En tiempos coloniales recibía el adjetivo de criollo todo aquel que tuviera todos sus linajes de origen foráneo o europeo. Por ejemplo, padre y madre de origen español, aunque nacido fuera de la "metrópoli"; esta sola circunstancia hacía que los criollos, aunque pudieran tener muchos privilegios respecto a las otras "castas coloniales", se encontraran en desventaja ante las prerrogativas de los administradores coloniales provenientes de Europa.

Una razón de peso significativo es que muchos de éstos se auto clasifican blancos. Este problema se produce desde los llamados países de mayoría nativo-mestiza hasta los países de mayoría criolla. Una de las razones antropológicas para entender este fenómeno histórico en Latinoamérica se da por las relaciones interraciales en las colonias que sirvieron de base cultural para el subcontinente.

En el siglo XVIII se fueron ahondando en las colonias españolas de América las diferencias entre criollos (o españoles americanos) y españoles peninsulares (nacidos en España), debido a que los Borbones les quitaron poder político a los primeros en detrimento de los segundos, nombrando en los cargos sólo a peninsulares. Ello derivó en una activa competencia, y en un enfrentamiento que fue aumentando a lo largo del siglo. Algunos testigos presenciales, así lo señalaban en la década de 1740:

Al mismo tiempo, durante todo el siglo XVIII se fue produciendo la confluencia entre indígenas, mestizos, mulatos, morenos, negros, etc., vale decir, las

llamadas castas inferiores con los criollos, debido a la afinidad que se iba estableciendo entre ellos.

En Argentina y Uruguay, países que recibieron una inmigración muy fuerte de italianos y españoles entre 1850 Y 1950, así como otras migraciones posteriores a la denominación de criollo, su uso se documenta desde el siglo XIX para indicar a los nativos del país de estirpe caucásica: un hijo de españoles nacido en el país era un criollo. Tal denominación se fue restringiendo hasta emplearse solo para designar a pobladores del interior del país, a los que se supone de ascendencia criolla en el sentido clásico, aunque también con varios grados de mestizaje con los habitantes primigenios del continente, esto es, los amerindios. En Argentina las palabras criollo y criolla son una honra al señalar la original prosapia del país (en definitiva, los hijos de los europeos inmigrantes del periodo 1850-1950 también suelen ser bien considerados legítimamente como criollos ya que nacieron y se criaron en el país). (Jorge, J. y Ulloa, A. 1918).

DIVERSIDAD CULTURAL

La palabra diversidad es un término que permite referir la diferencia, la variedad, la desemejanza y la abundancia de cosas distintas. Y cultural es un término que nos permite referir a todo aquello que es propio o relativo a la cultura.

Entonces, el concepto diversidad cultural da cuenta de la convivencia e interacción que existe efectiva y satisfactoriamente entre distintas culturas. La existencia de diferentes culturas está considerada como un patrimonio importantísimo de la humanidad, ya que tal cuestión, sin dudas, contribuye a fomentar y expandir el conocimiento y también valores como el respeto y la tolerancia, porque el hecho de respetar y tolerar al otro que vive al lado nuestro aunque no manifieste las mismas creencias y bagaje cultural, resultará siempre un paso adelante en cuanto personas.

Por otra parte, la diversidad cultural propone el respeto no solamente por parte de vecinos o de quienes rodean y no piensan igual a nosotros sino que también implica el respeto por parte de las autoridades que tienen el poder en la comunidad en la que se habita, por supuesto, en caso que la autoridad se muestre coercitiva contra quienes se expresan en contra de sus ideas nos encontraremos ante un claro contexto de falta de libertad de expresión, lo que popularmente se denomina como dictadura. (Solís Álvaro, L. 2006).

Pero la autoridad además de respetar las ideas de una determinada cultura deberá darle a las diferentes culturas que integran su comunidad las garantías necesarias para su supervivencia, ya que es una situación frecuente que una cultura se vea amenazada por el avance de otra que cuenta con una vocación hegemónica, entonces, la autoridad o gobierno debe intervenir para

proteger a la cultura más débil y evitar por sobre todas las cosas que la misma desaparezca, desapareciendo por tanto la diversidad cultural. (Solís Álvaro, L. 2006).

LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS

La realidad social y cultural se refleja en las instituciones educativas, cada vez es más manifiesta la complejidad en los contextos escolares actuales. Es por esto que se evidencia la necesidad de optar por una educación abierta en y para la diversidad, poniendo en juego un pensamiento multidimensional, que contemple y comprenda las diferencias, aceptando la diversidad y la heterogeneidad como componentes de la realidad actual. (Martí J. 2004).

Trabajar respetando la diversidad implica la valoración y aceptación de todos los alumnos y el reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y heterogeneidad social. Todas las prácticas áulicas son complejas y cargadas de obstáculos, es preciso superar el paradigma de la simplicidad, es decir superar la tendencia a atender un problema desde el sentido común apuntando sólo a la practicidad, asumiendo el paradigma de la complejidad en el quehacer educativo.

No hay institución ni grupo de alumnos uniformes, y la diversidad implica complejidad. Pero eso no significa la fragmentación del saber. Comprender la diversidad implica buscar, para abordarla, diferentes alternativas que se traduzcan en un esbozo teórico, pero que avancen en actuaciones concretas.

La diversidad no atiende a un sólo aspecto del ser, no considera únicamente los problemas de aprendizaje que se reflejan en el aula. Éstos frecuentemente son síntomas de un problema aún mayor, que podrá manifestarse en una imagen personal desvalorizada, en carencias ambientales o en problemas referidos a la sociabilidad.

Por esto es necesario tomar en cuenta las diferencias individuales, ofreciendo oportunidades iguales sobre la base de la atención individual, que no es sólo atender al niño cuando tiene problemas, sino darle a cada uno lo que necesita, para lo cual se deberá buscar estrategias acordes con las necesidades detectadas en el diagnóstico.

La educación sistemática ha cumplido durante mucho tiempo con la tarea de “normatizar y normalizar” a los alumnos a sus normas o criterios preestablecidos.

Hoy la demanda hacia la educación es otra, por lo tanto la escuela debe buscar alternativas que se basarán en la convivencia, la vivencia y un modelo educativo que tendrá como punto de partida el respeto a la individualidad y el ritmo de cada uno. Atender a la diversidad implica creer que cada ser es único y singular, es tiempo de comprender que no solo los niños con capacidades especiales son quienes necesitan una educación especial, sino todos aquellos que, a lo largo de un procesos educativo requieren una mayor atención que el conjunto

de sus pares, porque presentan de forma temporal o permanente, problemas de aprendizajes. (Martí J. 2004).

Cuando una institución no está preparada para la diversidad, pone en evidencia su falta de compromiso con la realidad, ya que hoy en día la realidad implica diversidad. Y la búsqueda de homogeneidad debilita la inserción de cualquier niño en la sociedad. Las instituciones que intenten atender a la diversidad deberían plantear tres situaciones como punto de partida:

- Contar con profesionales especializados que puedan brindar apoyo y seguridad al docente, atención a los niños y a sus familias de ser necesario. Es conveniente contar con un equipo estable en el tiempo, aunque la realidad indica la dificultad de disponer de gabinetes especializados.

- Revisar las prácticas docentes, superando los “mitos” educativos y animándose a implementar estrategias metodológicas innovadoras acordes con cada grupo y situación.

- Reconocer y destacar el rol de las familias dentro de la educación. (Martí J. 2004).

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Desde la antigüedad, se encuentran referencias de la dificultad de tratar a todas las personas por igual. Aristóteles atribuía las diferencias humanas a la experiencia: el ser humano es una tablilla de cera que la vida se encarga de grabar. Somos pues diferentes porque nuestras experiencias son diferentes. En el Evangelio, se encuentran referencias a la diversidad tanto desde un prisma físico como desde un prisma social y moral. (Murias, T. 2010).

En todo caso, se afirma sin lugar a error que el ser humano, tanto por la constitución como por el desarrollo, es el animal que ofrece más diversidad en su especie. Por su constitución porque es el ser vivo que nace más inacabado y desamparado, y por lo tanto el más sensible al ambiente y el más vulnerable; por su desarrollo, tanto individual (biografía) como colectivo (historia), es sumamente sensibles al medio y a las diferencias congénitas o innatas se suma, como en ninguna otra especie animal, el efecto de la diversidad contextual que constituye en cada momento y lugar un molde significativamente exclusivo y característico que lo hace decisivamente diversos. (Murias, T. 2010).

Si se define la norma estadística como aquel dato o elemento que se repite con mayor frecuencia, se admite sin problema que lo diferente es lo normal. Esta afirmación es una tautología en sí mismo, pues de una muestra determinada o de una población definida, o existen diferencias o simplemente constituye un grupo homogéneo. Así pues, siempre que existan diferencias, la norma debería aplicarse no al concepto subyacente, es decir, a la categoría general de la definición, sino a los datos observados, por ejemplo a los rasgos de una población.

Sin embargo, en un sistema escolar marcado por la estandarización y con un profesorado perseverante en la enseñanza de grupos y no de individuos, la afirmación cobra

nuevo sentido. No se prefiere tener alumnos/as destacados/as: en el fondo, no importa que sean buenos o pésimos estudiantes. Los alumnos/as que progresan desde los abismos del desconocimiento ofrecen grandes gratificaciones. Sinceramente, en el fondo no molesta la diversidad, la atención múltiple y desequilibradora, el trabajo atareado de un lado a otro, el inacabable rebobinaje de la atención que impide centrarse en una posición estable, sosegada, permanente. Se cree con honestidad que el malestar no reside en la incapacidad de los alumnos y alumnas; reside sencillamente en la incapacidad para resolver la atención a la diversidad. (Murias, T. 2010).

La realidad social y cultural se refleja en las instituciones educativas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace evidente y necesario optar por una educación abierta, en y para la diversidad", poniendo de manifiesto un pensamiento con relieve multidimensional, que contemple las diferencias aceptando y valorizando la heterogeneidad de los niños/as y de las docentes.

Institucionalmente la diversidad estará orientada a la valoración y aceptación de todos los alumnos y al reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y la diversidad social. Reconociendo que las prácticas áulicas son complejas, cargadas de obstáculos que se acentúan en las relaciones ínter e intra institucionales; esto nos lleva a tener que superar el paradigma de la simplicidad en la Educación Inicial (donde hay un problema y se atiende desde el sentido común, apuntando al practicismo más que a otra cosa) asumiendo el paradigma de la complejidad en el hacer educativo cotidiano. (Villaverde, P (2014).

Se debe destacar que no hay - o al menos no debería haber- una institución educativa homogénea y uniforme y que la diversidad implica complejidad. Pero esto no significa de modo alguno, la fragmentación del saber.

Por eso comprender la diversidad implica buscar diferentes alternativas para abordarla, que se traduzcan en un esbozo teórico pero que avance en actuaciones concretas, mucho se ha hablado y escrito sobre el tema pero en la realidad concreta de las aulas poco se ha hecho (me avala el hecho de que las prácticas docentes no han tenido grandes y profundas modificaciones), en este momento nos daremos cuenta que no hay propuestas únicas y preestablecidas. (Villaverde, P. 2014).

Es necesario tomar en cuenta la diferencia individuales, ofreciendo igualdad de oportunidades sobre la base de la atención individual que permite la educación personalizada - que no es atender al niño cuando tiene problemas sino darle a cada uno lo que necesita en más o menos- por lo que se centrará la búsqueda en estrategias acordes a las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional. (Villaverde, P.2014).

En este sentido la diversidad lingüística es una de las más preciosas características de la Argentina y es considerada patrimonio de la humanidad por la UNESCO (2010): "La diversidad lingüística es esencial para la herencia de la humanidad. Todas y cada una de las lenguas

contienen la sabiduría cultural única de un pueblo. La pérdida de cualquier lengua es entonces una pérdida para toda la humanidad" (Austin, P. 2009).

En la medida que se tome conciencia de la realidad lingüística y pensar la diversidad en Argentina podremos aprender a valorar y defender la diversidad de idiomas que la caracteriza y la hace especialmente rica.

Debe entenderse que la atención a la diversidad implica creer que cada ser es único y singular y que no se pretende que el niño/a se "adapte" al modelo escolar y sus normas y reglas preestablecidas, - aquí, en este punto, se debe revisar los periodos de adaptación a las instituciones escolares- sino más bien, que la escuela busque alternativas que se basarán en la convivencia, la vivencia y un modelo educativo que tendrá como objetivo el respeto a la individualidad y el ritmo de cada uno."

El trabajar desde la diversidad no solo permite aprender de la misma y enriquecer ampliando el conocimientos, los niños y la comunidad educativa en su totalidad, rescatando y poniendo en práctica los valores que están tan vapuleados e ignorados por la sociedad ya que la crisis que se vive nos marca en todos los ámbitos y roles de la vida cotidiana, el entender que la solidaridad, comprensión, colaboración no solo hay que asumirla como algo propio que damos en la escuela a los niños el hacer partícipes a los padres, la institución como un todo e incluso la comunidad y el medio, favorece el crecimiento, teniendo en cuenta los saberes previos, ya es hora que muchos docentes replanteen si trabajar en una escuela de puertas cerradas es bueno o si es mejor trabajar en una escuela abierta donde se tiene en cuenta la realidad que los rodea, entre ellas la diversidad, los prejuicios y la falta de tolerancia, para analizar y trabajar sobre esto y encontrar dentro de lo posible propuestas alternativas de cambio que al menos comiencen a germinar en los niños, y permitirá plantear y replantear tanto a padres como docentes actitudes, acciones, etc. Para ir poco a poco transformando la realidad cotidiana, partiendo de los vínculos una sociedad mejor yendo de lo micro hacia lo macro. (Villaverde, P. 2014).

Si se sigue analizando seguramente se pondrá en dudas el método y/o la docente, estaría haciendo referencia a un docente "pedagógicamente malo". Y la verdad es que esto no es así, cada docente debería modificar su práctica de año en año, de grupo en grupo y por más bases teóricas que se tengan puede que al llevarse a la práctica lo que se estuvo diagramando desde lo teórico haya modificaciones necesarias de ser realizadas, son los llamados reajustes o retroalimentación de la propuesta.

El innovar no significa que lo que venía haciendo estaba mal, sino que se está buscando lo acorde y necesario a cada situación en particular. (Villaverde, P. 2014).

El aula es el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. No debemos pensar pues en el aula como un espacio cerrado y excluyente. Aunque es cierto que las aulas son espacios específicamente pensados para la acción educativa, deberíamos hablar con

más exactitud de espacios formativos. Los propios centros están provistos de otros espacios como los gimnasios, los laboratorios, las bibliotecas o los mismos patios que deben recibir esa consideración. También se debe pensar que los centros abiertos a la comunidad o versátiles han de extender sus lugares de trabajo al resto de la comunidad, de modo que un museo, un castillo, el pabellón de deportes municipal, una granja, un bosque o una playa son espacios de formación. (Murias, T. 2010).

LA DIVERSIDAD EN LA SALA DE 5 AÑOS

Es importante por lo tanto, incluir la diversidad de componentes, relaciones, dimensiones que atraviesan las salas y permitir pensarlas como campo problemático. Es posible priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la sala o clase: lo grupal. Es en el campo de lo grupal donde se articula lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etc. Estas articulaciones dan carácter singular a cada sala y a los sucesos o eventos que en ella se producen.

Por eso la necesidad de investigar para descubrir tanto lo general como las peculiaridades y analizarlas, que se atribuya significado y sentido a la realidad del aula dando lugar a formas de operaciones en la práctica acordes con los significados encontrados.

Para esto es necesario utilizar un tipo de pensamiento acorde con la complejidad, no simplificador ni reductor. Se requieren formas de pensamiento estratégico y comprensivo, esquemas flexibles y reversibles. La sala de 5 años y en si el nivel inicial debe trabajar con la incertidumbre, la diversidad, las transformaciones, que busque bifurcaciones más que caminos únicos, diferencias más que uniformidades. Se trata de un pensamiento abierto, crítico y autocrítico. (Martí J. 2004).

LA PLANIFICACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

El hecho de que la planificación aparezca por escrito, no garantiza ni la coherencia, ni la viabilidad, por lo tanto, tampoco el cumplimiento de la misma. Para evitar estos riesgos es conveniente que la propuesta que se refleja por escrito deje constancia de:

- Los diferentes modos de desarrollar un contenido, con distintas incentivaciones, recursos y propuestas de actividades según las necesidades de los alumnos y del grupo.
- La forma de organizar el espacio de la clase, teniendo en cuenta que se debe facilitar siempre la interacción.
- La manera en que el adulto “andamia” “guía” u “orienta” los esfuerzos y el aprendizaje de los alumnos.

- La forma en que se va a facilitar la incorporación de la idea de diferencias, el respeto por los otros y el ejercicio de la tolerancia y la solidaridad.
- La propuesta de organización de los tiempos, respetando tiempo personales reales, dentro de un marco de tiempo grupal. (Martí J. 2004).

Es necesario pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad. El grupo de niños constituye un conjunto de individualidades. En el concepto de diversidad se considera tanto lo que tiene su origen en las diferencias personales, en los grupos sociales y en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas.

No hay grupos homogéneos de aprendizaje, los niños son diferentes tanto en sus capacidades, como en sus motivaciones, intereses y necesidades. Esto demanda un complejo reto que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad organizativa y metodológica. Se debe proporcionar propuestas educativas acordes a la diversidad de los alumnos, a efectos de que todos ellos alcancen los objetivos considerados necesarios para poder comprender el mundo, juzgarlo y transformarlo. (Martí J. 2004).

Respetar las diferencias y lograr un enriquecimiento mutuo con las mismas debe constituir uno de los ejes de la educación. Brindar calidad educativa no es dar a todos lo mismo, de la misma manera y en el mismo tiempo, sino dar a cada uno lo que necesite, de la forma más acorde con sus características y respetando sus tiempos. Esta perspectiva, lleva necesariamente a considerar la práctica educativa como práctica investigativa e implica recuperar la reflexión, la ética y los valores en las prácticas de enseñanza, tanto en relación con la institución como con los sujetos que en ella participan. (Martí, J. 2013).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Una estrategia es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (Novak, M. 1995).

La estrategia es, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. (Novak, M. 1995).

Las estrategias educativas, hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos del aprendizaje escolar. Gracias a ellas, se puede llevar a cabo la organización, procesamiento y retención de aquella información que se quiere

potenciar, y como tal, favorecer la construcción de un aprendizaje significativo. (Novak, M. 1995).

Las estrategias didácticas tienen mucho que ver con el concepto de aprender a aprender. Para su correcta aplicación requieren que el docente asimile la composición mental de sus alumnos/as.

Sin embargo, las estrategias didácticas no son solo una forma de actuar, sino que hay un amplio abanico de estrategias que pasamos a clasificar:

- Estrategias de búsqueda y recogida y selección de información: Éstas integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender a ser aprendiz, estratégico, a asimilar criterios de selección etc.

- Estrategias disposicionales y de apoyo: Estas son las que aquellas referidas a poner en marcha el proceso y ayudan muchísimo a sostener el esfuerzo.

- Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida: Estas se dividen a su vez en:

- ✓ Estrategias de repetición y asimilamiento.
- ✓ Estrategias de codificación.
- ✓ Estrategias atencionales.

Entre las estrategias que permitan atender a la diversidad social, cultural y lingüística de los educandos se propone el uso intensivo, sistemático y creativo de las bibliotecas escolares y el diseño de situaciones innovadoras de aprendizaje y disfrute de la lectura dentro y fuera de la escuela, favoreciendo la participación de la comunidad de pertenencia y la producción de sus propios textos. De este modo, resulta de vital importancia el planteo de nuevos enfoques en relación con los libros que circulan en la escuela. (Bordegary, D. 2004).

Hasta ahora la enseñanza de Prácticas Sociales del Lenguaje tanto en el curriculum oficial como en las practicas pedagógicas sigue centrada en el código escrito; de esta manera persiste la exclusión y desvalorización de la lengua oral con la que muchos niños llegan a la escuela.

En la enseñanza de las ciencias, exactas, naturales y sociales el enfoque de la EIB será enriquecedor y complementario, ya que desde este lugar se debe tender al abordaje del conocimiento desde las cosmovisiones de los distintos pueblos y comunidades. (PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010).

Por lo expuesto es necesario que la escuela genere estrategias de participación permanente para así, incorporar en los procesos otras voces y otros conceptos. La incorporación gradual y sostenida en el tiempo de tutores y orientadores permitir el acompañamiento de los alumnos del nivel a lo largo de su trayectoria escolar. Contribuyendo así al fortalecimiento del proceso educativo individual y/o grupal de los alumnos de esta modalidad. (Buela. A. 2013).

TÉCNICA DE ENSEÑANZA.

Esta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia. (López, L. 1998).

Las técnicas son, procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, se afirma que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno. ” (López, L. 1998).

Como ya se ha mencionado, a diferencia de la estrategia lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo

El nuevo siglo se enfrenta a lo divergente, convergente, construcción, desconstrucción, fragmentación, heterogeneidad, codificación, decodificación, lo uno y lo múltiple, en fin, a la complejidad, fenómenos estos que no responde a criterios de racionalidad. Se puede decir que: “la escuela es interculturalidad, alteridad, multidimensionalidad, multidisciplinariedad; pero también la escuela es un conjunto de actores, como personas, en sus diversas y variadas intermediaciones e integraciones. El entramado de estos aspectos da el verdadero sentido y significado a la escuela” (López, L. 1998).

INCLUSION- INTEGRACIÓN

Para realizar una profundización en dichos conceptos se comenzará planteando la diferenciación entre integración e inclusión presentando el siguiente cuadro propuesto ANDI (2003), (p.21).

Integración e Inclusión: principales diferencias	
Inclusión	Integración
Inserción total e incondicional (los niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para ir a la escuela regular).	Inserción parcial y condicional (los niños con discapacidad se “preparan” en escuelas o clases especiales para poder frecuentar escuelas o clases regulares).
Exige rupturas en los sistemas.	Pide concesiones a los sistemas.
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de todos.	Las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad, quién apenas realiza algunos ajustes.
Defiende los derechos de todas las personas, con o sin discapacidad.	Defiende los derechos de las personas con discapacidad
Introduce a los sistemas a los grupos de “excluidos” y, paralelamente, transforma dichos sistemas para que se conviertan en sistemas de calidad para todos.	Introduce a los sistema a los grupos de “excluidos que prueben ser aptos”, (bajo este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión).
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad, (las personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos, etc.).	Como reflejo de un pensamiento integrador citamos la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo, (ejemplo: los sordos se concentran mejor, los ciegos son buenos masajistas, etc.).
No quiere disfrazar las limitaciones, porque éstas son reales.	Tiende a disfrazar las limitaciones, para aumentar las oportunidades de inserción.
No se caracteriza apenas por la convivencia de personas con o sin discapacidad en un mismo ambiente.	La simple presencia de personas con o sin discapacidad en el mismo ambiente tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrado
A partir de la certeza de que todos somos diferentes, no existen “los especiales”, “los excepcionales”, lo que existe son personas con discapacidad	Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizando otras formas de comunicación. Seríamos entonces un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad, rodeado por Las que

	presentan diferencias.
El adjetivo inclusivo es usado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, Recreación inclusiva, etc.)	El objetivo integrador es usado cuando Se busca calidad en las estructuras atienden apenas a las personas discapacidad consideradas a (escuela integradora, etc.).

Se tomarán los criterios pensando que al hablar de inclusión se parte de la idea de que todos somos diferentes y que cada uno tiene necesidades particulares. Blanco (2006) dice que con el movimiento de la inclusión se busca avanzar hacia una educación para todos, aspirando a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

La inclusión se va a relacionar con el acceso, la participación y el logro de todos los alumnos. Como se ha mencionado los términos inclusión y diversidad están estrechamente ligados. En la inclusión se traslada el foco de atención del alumno al contexto y como plantea Ainscow (2005, en Durán y Giné, 2010) se buscan reducir las barreras al aprendizaje y se busca lograr la participación de todos los alumnos, sobre todo de los más vulnerables. Por eso es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO 2008) define la inclusión como: “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” La diversidad es un hecho, una realidad y atender a ella no es algo imposible, pero requiere de considerar a las diferencias no ya como carencias o déficit sino como cuestiones que permiten ampliar nuestra mirada.

Pensar la diversidad hace referencia a atender a las diferencias, a considerar la heterogeneidad como algo valioso, a tener en cuenta a las necesidades de cada uno y ello resulta difícil para nuestra sociedad. Pérez (2001) lo expresa así:

“Nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación”. (p.293). Skliar (2000) plantea también que la diferencia es siempre diferencia y no puede ser entendida como un estado no deseable, es decir, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad y que la lista de los sujetos y grupos que son excluidos es

cada vez más amplia y surge de la construcción de la alteridad, que hace referencia a esos otros que no somos nosotros, pero que de un modo nos permiten ser nosotros mismos.

López (2009) explicita que: "La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico..." (p.18), que consiste en transformar los sistemas educativos para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, es decir atendiendo a la diversidad. La plantea como un proceso porque es una búsqueda constante de responder de la mejor manera a las diferencias y que busca remover barreras y obstáculos al aprendizaje y la participación.

Blanco (2006) en relación al tema propone que es necesario un trabajo colaborativo para atender a la diversidad y que se debe contar con profesionales que puedan colaborar con los docentes brindando los apoyos pertinentes para atender a las necesidades, especialmente aquellas derivadas de distintas discapacidades. (Vespoli, C. 2013).

METODOLOGÍA

La presente investigación social cualitativa está directamente basada en el paradigma explicativo. Este paradigma, utiliza preferentemente información cualitativa o cualificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales. Aunque también se consideran la importancia del análisis desde un enfoque cuantitativo.

Según los enfoques cualitativo de las ciencias sociales se concibe la realización del presente proyecto como un proceso de obtención de información, para detectar las problemáticas sobre los factores que obstaculizan la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años del nivel inicial.

En cuanto a la intencionalidad de la metodología cualitativa, se precisa que los enfoques de corte cualitativo se centren en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjética). (Pérez, A.2001).

En cuanto a la perspectiva del enfoque, en la investigación de tipo cualitativo se buscará que las técnicas de generación y recolección de información, respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo, más que a un proceso de estandarización u homogenización de las mismas. Así como, también, deberán corresponder a los progresos obtenidos en la comprensión de las respectivas realidades por parte del investigador, lo que conllevará a que, en ocasiones, con cada etapa de la investigación se

tenga que variar las técnicas e instrumentos usados. En cuanto al tipo de información que se busca generar y recoger, existen diferencias en relación a las posibilidades de las técnicas e instrumentos que se requiere emplear. (Quintana, A.2006).

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El método es el camino teórico, las técnicas constituyen los procedimientos concretos que el investigador utiliza para lograr información. Los métodos son globales y generales, las técnicas son específicas y tienen un carácter práctico y operativo

Las técnicas se subordinan a un método y éste a su vez es el que determina qué técnicas se van a usar. Aunque el método y la técnica se encuentran íntimamente ligados no se identifican, pues ambos se complementan y son necesarias en la investigación. Las técnicas constituyen el conjunto de mecanismos, medios o recursos dirigidos a recolectar, conservar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos sobre los cuales se investiga. Por consiguiente, las técnicas son procedimientos o recursos fundamentales de recolección de información, de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento. (Sampieri, R. 2003).

Las técnicas de investigación se definen como tal a las operaciones para el manejo de ciertos instrumentos que se utilizarán para recabar la información requerida. Metodología y técnicas son conceptos independientes. Las técnicas de relevamiento de datos para la presente investigación, y el logro de los objetivos fueron:

Para analizar las estrategias, la formación inicial y las prácticas educativas que docentes y directivos utilizan para favorecer la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años, examinar las formas en que la institución educativa posibilita la implementación de acciones que favorezca la inclusión de los niños Wichi e indagar sobre los supuestos que familias y directivos tienen sobre la labor docentes sobre la atención a la diversidad y la inclusión de los niños en la sala de 5 años del nivel inicial se utilizó la encuesta.

Para identificar las estrategias y materiales didácticos que los docentes utilizan en el trabajo áulico y que atienden a la diversidad social, cultural y lingüísticas de los niños, se utilizó la observación y la entrevista.

En cuanto al análisis de las prácticas concretas de inclusión de los docentes en el aula, la observación de las planificaciones, y las estrategias y técnicas de enseñanzas que los docentes utilizan en el área de Prácticas Sociales del Lenguaje, se utilizó la observación.

La Observación

Cuando se habla de observación se refiere a un procedimiento que supera el simple hecho de observar. Lo que se preste en este caso es la descripción de la situación observada con la mayor objetividad posible. Debido a esto se habla de observación sistemática y con este concepto se refiere a una observación sostenida, explícita, metódica, como una paráfrasis de las situaciones sociales en sus contextos naturales. (Weick, 1985) Esta técnica se utiliza básicamente para observar la conducta de las personas.

Carrera y Fernández Dols (1992), distinguen a esta técnica de la encuesta y la entrevista por el hecho de que “en la observación el investigador pretende trabajar con su propia descripción del fenómeno”.

Asimismo, la observación sistemática “permite acumular más fácilmente conocimientos generalizables a distintas situaciones y, sobre todo no depende tanto de las cualidades personales del observador para lograr datos fiables”.

Las cualidades que posee la observación sistemática son:

-Sostenida: esto implica que para que una observación sea sistemática debe realizarse de manera continua, durante el lapso de un tiempo. Esto permite estimar que los resultados obtenidos no son casuales o anecdóticos sino que mantienen cierta regularidad.

-Explícita: es decir, que se exprese con claridad las unidades a observar. Asimismo debe expresarse con claridad, de manera descriptiva, lo que se observa.

-Metódica: para lo cual se utiliza un instrumento de relevamiento de los datos. (Carrera, P. y Fernández Dols, J. 1992).

La entrevista

Se define a la entrevista como una situación de conversación cotidiana provocada con el propósito de obtener información relevante y válida de acuerdo a los objetivos de investigación planteados.

El proceso de comunicación que tiene lugar al abordar una entrevista depende de las relaciones entre los tres componentes de la misma: entrevistador, entrevistado y tema. (Valles Martínez: 1992).

Por tanto la empatía generada entre entrevistador y entrevistado, y el contexto en el cual se realiza la entrevista resultan elementos que condicionan el nivel de interacción logrado. Una entrevista se emplea con el propósito de conseguir la mayor cantidad de información relevante y válida que sea posible, por lo tanto el entrevistador deberá tener manejo tanto de herramientas de comunicación interpersonal como del tema a conversar.

La guía de pautas, instrumento de la entrevista, se confecciona a partir de la definición conceptual del fenómeno en estudio, pero también incorpora para poder contextualizar posteriormente al entrevistado, cuestiones relacionadas a sus características sociodemográficas.

Asimismo puede incorporar ítems que sólo tengan la finalidad de “romper el hielo” y generar confianza con el entrevistado.

Teniendo en cuenta las características anteriormente descriptas para el trabajo de campo se utilizaron las siguientes técnicas:

- Observación
- Entrevistas a familias de niños Wichí que asisten a la escuela.
- Entrevista a las directoras del nivel inicial.
- Entrevistas a las docentes de la sala de 5 años.

Entrevista individual en profundidad

Técnica que junto a las historias de vida, es preferida y básica, de la investigación en el marco de la teoría fundada. Implica la realización de varias sesiones con la misma persona. Se comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca un primer relato no sesgado, que será el que servirá de base para la profundización ulterior. Se considera, en tal sentido, que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben ser alterados por la directividad del investigador, sobre todo al comienzo del proceso.

La entrevista en profundidad es una entrevista personal, directa y no estructurada (Mejía, 1999), en la que el investigador hace una indagación exhaustiva para lograr que el entrevistado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema, es una técnica de intensa interacción personal que posibilita un gran nivel de persuasión y armonía con el entrevistado, dando lugar a una relación sustentada en un clima de confianza en la cual fluye la confianza e inclusive la información que normalmente se oculta o no se comparte con nadie, es decir, busca que el entrevistado hable sinceramente de lo que cree de sí mismo (Ricoeur, cit. por Kornblit, 2004). El objetivo es descubrir las razones más fundamentales de las actitudes y comportamientos del entrevistado, a fin de reconstruir el sistema cultural que origina la producción discursiva y aspectos no cognitivos de las personas como sus compromisos, afectos y emociones. (Quintana, A. 2006).

UNIDAD DE ANÁLISIS

Se entrevistó al 100% (3) de los docentes de las salas de 5 años del nivel inicial, de la escuela N° 4.485 “Coronel Juan Solá” ya que utilizan el área lengua oral y escrita como estrategia comunicativa e imparten conocimientos del espacio curricular con fines comunicativo.

Se incluyeron en el universo a estudiar a dos directivos y dos celadoras, ya que estas en ausencia de los docentes por licencia, deben hacerse cargo de las salas, e impartir contenidos según la planificación.

Fueron descartados los docentes de las áreas especiales tales como: actividades prácticas, educación religiosa, inglés, educación física, agronomía ya que no imparten contenidos en la área de interés para el presente estudio (práctica social del lenguaje).

En el siguiente cuadro se hace referencia al total de docentes consideradas para este estudio.

Nivel y ciclo	N° de docentes
Sala de 5 años	3
Directivo	2
Celadoras	2
Total	7

Se entrevistó una docente de religión de la escuela N° 4229 Tambor de Tacuarí para referirse sobre aspectos religiosos de la comunidad, se hizo lo mismo con el auxiliar bilingüe de la Escuela N° 4485 quien realizó su aporte para el presente estudio en lo referido a la lengua y cultura Wichi y su abordaje en el aula.

ENTREVISTA A FAMILIAS DE ALUMNOS WICHI

Según la estadística institucional para el presente periodo lectivo hasta el momento concurren 105 alumnos desde la sala de 4 y 5 años, de los cuales el 98% son criollos (103) y el resto (2) son Wichi. (Datos aportados por la estadística institucional). Se pretendía entrevistar al 100% (2) padres o tutores de alumnos Wichi. Pero fueron entrevistados tres padres, ya que en una familia participo una pareja en diferentes momentos de la entrevista.

Por tratarse de una población donde el analfabetismo es elevado, la entrevista se realizó con palabras sencillas fácilmente comprendida por los padres.

ENTREVISTA A LAS DIRECTORAS

Se realizó una entrevista no estructurada, donde se dejó la iniciativa a las entrevistadas, permitiéndole que vayan narrando sus experiencias, sus puntos de vista. Se ejecutaron preguntas iniciales para que ellas puedan expresar su parecer y apreciaciones

Durante las entrevistas a las docentes, las familias y a las directoras del nivel se realizaron las grabaciones de los datos vertidos, para su posterior desgravación, codificación y análisis. Se dejó que se expresen libremente orientados por preguntas guías.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

¿QUÉ DICEN LAS DOCENTES?

Las docentes fueron entrevistadas en diferentes momentos en la institución, razón por la cual debieron ser visitadas en más de una oportunidad, ya que la demanda de atención hacia los niños les exigía estar pendientes de los mismos, de esa manera se consensuó previamente los momentos adecuados para realizar dicho encuentro, se eligió los momentos en que las docentes tenían libre, ya que los niños estaban con los maestros especiales de religión, actividades prácticas y educación física.

Una docente que tenía alumnos Wichí en su aula, fue observada durante dos días seguidos en su labor diaria previo consentimiento de la misma quien con su pareja pedagógica el auxiliar aborigen imparten los contenidos planificados. La observación fue en toda la jornada áulica en los diferentes espacios curriculares, prestándose especial atención en el espacio “prácticas sociales del lenguaje” por la dimensión comunicativa.

Si bien no era objetivo de la presente investigación el análisis de la planificación de la propuesta educativa de la docente observada, esta la cedió para que se la analizara lo que se aprovechó para inferir algunos aspectos relacionados a la dimensión comunicativa.

Para el análisis de los datos, el auxiliar bilingüe también fue entrevistado, en diferentes momentos durante su labor diaria, sus apreciaciones apuntan más que nada a observar su rol, dentro de la pareja pedagógica, transmisor de la lengua y cultura aborigen así como participe en la educación de los niños de la sala de 5 años.

El auxiliar bilingüe desempeña su labor hace 6 años, es perteneciente al pueblo originario Wichí, tiene la educación secundaria completa y posee el aval de la Misión La Cortada para poder desempeñarse en la labor docente.

Forma pareja pedagógica con la docente del nivel inicial que tiene niños Wichí en el aula, pero al ser muy poca la matrícula (2) debe cumplir tareas de acompañamiento con las

maestras de primer ciclo en donde la matrícula es mayor, así como las exigencias en la lecto escritura.

¿QUÉ DICEN LAS FAMILIAS?

Estas fueron entrevistadas en sus casas para favorecer el ambiente y el dialogo a los efectos de que se sientan libres de emitir sus opiniones, en total fueron entrevistados 1 papá y un matrimonio donde el papá y la mamá se manifestaron por separado en diferentes momentos, ya que en la primera visita domiciliaria la madre acepto la entrevista, para completar la misma se debió visitar por segunda vez, en este caso fue el padre que expresó su parecer, (recordar que la matrícula para la sala de 5 años es de 2 alumnos pertenecientes a la cultura Wichi).

Las familias entrevistadas fueron visitadas en sus hogares, en más de una oportunidad, ya que por sus obligaciones laborales y por sus compromisos no tenían tiempo suficiente para una entrevista en profundidad y tranquilidad como es la que se requería para la presente investigación.

Es de destacar que las familias ante una preguntan realizan un análisis previo de la respuesta y en varios casos necesitan el tiempo prudencial para responder, por lo que se les dio el tiempo necesario para que puedan elaborar sus respuestas.

La visita domiciliaria también tenía el propósito el poder hacer un análisis sobre la vivienda, el entorno social de la misma y otros datos de interés para la investigación.

¿QUÉ TIENEN PARA DECIR LAS DIRECTORAS DEL NIVEL INICIAL?

Las dos directoras, profesoras del nivel inicial fueron entrevistadas fuera del entorno laboral a los fines de favorecer el dialogo y permitirles expresarse sobre sus apreciaciones.

Ambas directoras tenían una antigüedad en la docente entre 24 años una y 30 años la otra, lo cual representa una importante experiencia tanto en la labor áulica como en la directiva. Ambas directoras eran profesoras para el nivel inicial, formadas en la localidad de Ingeniero Juárez, provincia de Formosa una y en Salta capital la otra, por lo que su formación inicial no tenía relación con la interculturalidad ni el bilingüismo, el cual fue adquirido mediante capacitaciones y la formación en la práctica diaria.

ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

1 Diversidad social

1.1 Grupo de pertenencia de los alumnos y familias

Las familias de interés para la investigación tenían sus domicilios en Misión La Cortada, localizada a 1 Km. Desde la escuela, en la zona sur correspondiendo a la periferia de la localidad de Coronel Juan Solá, provincia de Salta.

Dicha misión fue emplazada en el lugar como resultado de las acciones propuestas por la South American Missionary Society quien comienza su accionar entre los pueblos indígenas del norte de la Argentina a inicios del siglo XX; como señala Gutiérrez (2000), ya en 1911 se mencionan los primeros antecedentes de su actuación en la región a través de “tareas de evangelización” en el Ingenio La Esperanza, propiedad de la familia Leach.

De este modo, la actividad de los misioneros de la Iglesia Anglicana se desarrolló en forma continua durante el siglo XX en la región del Chaco salteño y formoseño fundamentalmente, en el caso de nuestra provincia, con población indígena Wichí.

Por esta misma época tuvo lugar la denominada “ocupación y colonización del Chaco” que en su avanzada llevaría a la consolidación territorial del Estado Nacional y provocará el progresivo arrinconamiento de las comunidades Wichí. Como apuntan varios autores (Iñigo Carrera, 1988; Biale Massé, 1968), la ocupación del Chaco, a diferencia de la de la región patagónica, tenía como móvil principal la necesidad de contar con mano de obra suficiente para los obrajes, ingenios y algodones de la zona.

Entre fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX se inicia este proceso de arrinconamiento que tuvo profundas consecuencias en las poblaciones indígenas mencionadas que se vieron de este modo privadas de sus fuentes tradicionales de subsistencia al limitar cada vez más su movilidad y el acceso a sus territorios de caza, pesca y recolección, entre otros factores por la creciente ganadería de los criollos.

Cabe aclarar que tanto en Formosa como en otros lugares de la provincia de Salta también se encuentra “misiones” entre miembros de otros pueblos indígenas chaqueños.

Como señala van Dam (2000: 3) “Esta especie de colonización improvisada daría lugar al proceso de ganaderización del Chaco, que en un lapso de cincuenta años marcaría definitivamente la degradación ambiental que hoy se conoce, ocupando y apropiándose del territorio indígena, expulsando y arrinconando a los pueblos indígenas a áreas marginales y a especie de “reservas”. (Serrudo, A. 2010).

En este contexto, la misión anglicana como parte de su “obra” y teniendo en cuenta el progresivo empeoramiento de las bases de subsistencia de las comunidades indígenas, se propuso llevar adelante acciones tendientes a la mejora de la situación socio económica de los indígenas desarrollando para ello en distintos períodos, “programas experimentales” que, en su mayoría, apuntaban a la implementación de proyectos de agricultura.

Así en los ‘70 el Programa de Iniciativa Cristiana de la Iglesia Anglicana (ICIA) elabora las bases del denominado Proyecto San Miguel que tenía como objetivo principal: “... la creación de comunidades económicamente estables e independientes...” (Wallis, 1985: 17) es

en este marco que se distribuyen las tierras para la creación de la misión La Cortada, en el lugar donde existía una cortada de ladrillos para proveer de material cocido para las viviendas del ferrocarril.

Se pudo observar el entorno social, señalando que en la actualidad viven aproximadamente 80 familias Wichi dispuestos en 10 cuadradas. Con un promedio de 6 a 8 integrantes por familias, (datos aportados por el agente sanitario).

Las viviendas están construidas de material cocido (ladrillos) con techo de chapa y contra piso de cemento. Disponen de dos dormitorios, una galería, una cocina comedor. Cabe acotar que al lado de las construcciones, las familias construyen sus ranchos, generalmente una habitación con troncos de árboles de la zona como horcones, con techo de palos revestidos de tierra y ramas, allí suelen hacer sus fogones y destinan un importante tiempo de permanencia en este espacio.

1. 2 La organización social y familiar

Las familias visitadas estaban conformadas por un grupo nuclear familiar, con padre y madre e hijos, si bien los padres tenían entre 30 y 35 años, tenían 3 y 4 hijos cada familia. Se pudo observar la presencia de otras personas en los hogares, entre los que se mencionan abuelos, tíos y primos, en una de las familias visitadas se llegó a contar 7 personas entre 5 meses a 63 años y en la otra se contó 9 personas, también con la misma relación de parentesco.

En una familia el padre era albañil y tenía a cargo obras en construcción en el pueblo y la madre era empleada de la municipalidad dedicada a la limpieza del edificio municipal. En su hogar vivía su padre y madre ambos pensionados nacionales con pensiones graciables por invalidez.

En la otra familia la madre era estudiante secundario y el padre empleado, vivían con ellos sus hermanos y tíos que venían del interior de la localidad de la que se trasladaron en busca de trabajo, desarrollando actividades como jornaleros.

Las familias en general disponen de pocos mobiliarios, solo una mesa chica, sillas de madera y camas, en lugar de armarios y ropero disponen de cajas de madera o cartón donde guardan sus ropas. Pocas familias disponen de televisores, y los que tienen deben inscribirse en el sistema de televisor cerrado de tv digital por lo que se debe pagar en forma mensual para poder acceder al sistema de TV por cable cerrado.

Las familias Wichi se agrupan en la misión bajo la tutela de un cacique que es elegido por el grupo, quien permanece en su cargo de forma vitalicia, esto trae aparejado muchas obligaciones en cuanto a la representatividad del grupo, en la actualidad un docente auxiliar bilingüe de la escuela N° 4229 Tambor de Tacuarí cumple con el rol de cacique de la comunidad, para lo cual se dispone de Personería jurídica, habiéndose asociado a las familias a un grupo social de carácter comunitario denominados “misión La Cortada”.

En general todo el grupo abraza la religión anglicana, cuyos integrantes pertenecen a la iglesia Asamblea de dios, y sus máximos representantes son unos misioneros anglicanos que tienen su sede en la localidad de Embarcación, pero con los que siempre se establecen contactos.

El grupo posee una iglesia a la que asisten entre dos o tres veces a la semana para orar y escuchar la palabra de dios a cargo de un pastor que es elegido por el grupo por su carisma y por su edad, ya que siempre eligen a ancianos para ocupar este cargo de gran significatividad para la religiosidad del grupo. (Datos aportados por la docente de religión).

1.3 Tipos de diversidad social de los niños que asisten a la escuela

Se indagó entre las docentes entrevistadas, si consideraban que en su sala existe diversidad social, cultural y lingüística y cómo lo evidencian, respondieron “Diversidad social si existe, tengo un grupo diverso con chicos provenientes de diferentes tipos de familias, casos de familias de padres y madres con trabajo, familias con padres desocupados, otras con padres jornaleros, en cuanto a la diversidad lingüística, este año no tengo, pero social y cultural sí, lo evidencio más allá de no tener una población aborígen tengo niños que vienen de Bolivia con otra cultura ,también los criollos campesinos que vienen de paraje aledaños vienen al jardín, allí veo la diversidad social y cultural , también en las costumbres y formas de hablar porque a pesar de hablar el castellano cada uno tiene su forma de hablar específica, también se observa en la manera de comer de socializarse con los otros niños siempre hay una diferencia”. Además se explicó “se observa en un grupo la diversidad social, cultural y lingüística, hay niños Wichi, niños criollos que provienen de un entorno de escasos recursos, de padres que solo terminaron el nivel primario, también padres docentes, policías, jornaleros, amas de casa y también estudiantes”.

En esta respuesta se manifiesta la convicción de las docentes en cuanto a la gran diversidad social y cultural que se puede manifestar en el aula, siendo situaciones tan amplia que requieren un tratamiento especial.

Al existir en la zona población perteneciente a los pueblos originarios, Wichi en su mayoría es de inferir que existe una diversidad lingüística, por ello las maestras tienen en claro que la lengua y cultura Wichi es una de la diversidad frecuente en la zona. Ya que este pueblo manifiesta en su vida cotidiana y en su relacionamiento comunitario sus propia lengua y cultura.

2 Diversidad cultural

2.1 cultura de pertenencia

Para Braunstein (1983: 24) la organización social y cultural de los grupos Wichí estaba basada en tribus y bandas: “se organizaban en unidades que podemos denominar con el término tradicional de “tribus”. Estas unidades sociales, de carácter predominantemente político, coinciden en líneas generales con las unidades culturales y lingüísticas que se denominan

“dialectos” (...) era muy raro que una tribu abarcara la totalidad de una etnia. Muy raramente también esas tribus se constituían en unidades locales, estando compuestas en casi todos los casos por un número variable de bandas que sí poseían ese carácter. (...) Con respecto a la banda, ésta es un conjunto de familias que comparten una localización.”

Cada banda tenía acceso a un territorio que era recorrido cíclicamente por la misma, si bien este territorio recorrido y habitado era respetado por el resto de las bandas muchas veces se producían conflictos y reacomodamientos territoriales que provocaron que las bandas se replegasen sobre sí mismas generando divergencias lingüísticas notorias y perceptibles aún en la actualidad (Braunstein y Messineo, 1990).

De este modo, podemos reconocer la significativa variedad que presenta la lengua Wichí. Si bien el objetivo no es presentar aquí aspectos exclusivamente lingüísticos, se cree necesario mostrar la existencia de la mencionada característica en función de la cual luego se llevarán a cabo acciones que tienen a la lengua Wichí como protagonista, principalmente en las escuelas y sus propuestas de uso en el aula. En este sentido y teniendo en cuenta esta amplia viariabilidad en la lengua Wichí, Censabella (1999: 82) plantea que: “La lengua como entidad única y estática es una ficción, una generalización necesaria para ciertos tipos de estudios lingüísticos. En realidad toda lengua es la sumatoria de un conjunto de variedades...” se observa así como lengua y cultura está íntimamente ligado y configura todo en sistema de pensamiento, sentimiento que hacen identificatorio al grupo de los Wichi. (Serrudo, A. 2010).

2.2 aspectos culturales sobresalientes que se destacan en la escuela

El auxiliar bilingüe entrevistado expuso que, al asistir a la escuela los niños Wichi se diferencian del resto de los alumnos por los siguientes aspectos:

- Tienen a agruparse entre ellos, ya sea en las aulas o en los recreos, ya sea por pertenecer a las mismas familias o por su lugar de residencia.
- Al agruparse tienden a hablar en su lengua, siempre que se juntan hablan en su lengua.
- Se visten con ropas más sencillas, las niñas suelen usar polleras largas y de colores vivos.
- Las familias optan por enviar a varios de sus hijos a los distintos grados razón que hace que se los diferencien rápidamente, por sus apellidos y nombres.
- Son más morochos, de pelo lacios y rasgos propios que los identifican por su etnia de procedencia.
- Casi todos usan sus famosas yicas, que son sus bolsas en donde llevan sus útiles, ya sean confeccionadas por las madres con hilo de chaguar o con lanas de colores.
- Suelen ubicarse en el fondo de la sala.
- Suelen ser muy callados en el aula mientras el maestro explica algún contenido.

- No preguntan en voz alta al maestro, ni suelen levantar la mano, si lo hacen en voz baja y al auxiliar bilingüe.
- Son temerosos de ser objeto de risas y burlas.

3 Diversidad lingüística

3.1 Lengua materna que hablan los niños.

El concepto de lengua y bilingüismo en tanto vehículos de construcción social de la realidad concibe a las lenguas y las culturas que ellas reflejan y expresan como organismos vivos y en permanente transformación y desarrollo, se considerará a los idiomas y culturas indígenas como recursos pedagógicos y al bilingüismo como factor de enriquecimiento individual y social. (Serrudo A. 2010).

Dentro de esta familia lingüística el Wichí es, según los especialistas, la lengua que posee la mayor cantidad de hablantes y se considera que goza de una fuerte vitalidad. Así, en palabras de Censabella (1999: 79): “Las lenguas mataco – mataguayas se destacan del resto de las lenguas indígenas de la Argentina por ser las más vitales: un gran porcentaje de sus hablantes es monolingüe en lengua vernácula y muchos bilingües manejan con mejor soltura la lengua autóctona que el español”.

La lengua Wichí ha sido tempranamente estudiada por misioneros y lingüistas, fundamentalmente debido a las tareas de evangelización entre este pueblo. En este sentido, los misioneros anglicanos ya a inicios de siglo XX realizaron sistematizaciones de la lengua Wichí, de su gramática, fonología y léxico (Hunt, 1913, 1936, 1940). En ámbitos académicos se realizaron también sistematizaciones y estudios sobre esta lengua logrando brindar descripciones de algunas variantes del Wichí: Viñas Urquiza (1974) efectuó una descripción del Wichí del Pilcomayo; Tovar (1981) realiza una primera división dialectal, Gerzenstein refiere en sus trabajos al sistema fonológico de la variedad hablada en la localidad de Las Lomitas (Formosa); Braunstein y Dell’ Arciprete en 1999 proponen una carta étnica de los pueblos Wichí donde se reconocen 22 variedades de la lengua Wichí; entre otros.

Como se mencionó, Tovar (1981) subdivide a la lengua Wichí en 3 variedades dialectales: Gerzenstein (1998: 9) mencionan al respecto que:

“La lengua Wichí posee alto grado de vitalidad, tal como lo muestra el altísimo porcentaje de hablantes monolingües en lengua vernácula, especialmente los niños y las mujeres, y un bajo porcentaje de préstamos en español. Esta vitalidad lingüística se ve reforzada por la gran cantidad de casamientos intraétnicos y una actitud social que tiende a la permanencia en asentamientos del área y no a la migración hacia centros urbanos”.

Sin embargo, Braunstein va a cuestionar esta subdivisión por considerar que las variedades dialectales del Wichí son mucho más numerosas, de hecho este autor reconoce 22 variedades dialectales distribuidas en toda la zona donde habitan los Wichí: las Provincias de Salta, Formosa y Chaco y localidades de Bolivia. (Serrudo, A. 2010).

En la actualidad, la lengua Wichí es objeto de reivindicación y discusión por parte de sus comunidades, en el año 1998 en respuesta a un pedido realizado por un grupo de comunidades que habitan el Lote Fiscal 55 (Depto. Rivadavia) en la Provincia de Salta se inició un Proceso de Consulta y Participación que tenía como objetivo unificar el alfabeto Wichí a fin de dar respuestas a los continuos reclamos de las comunidades acerca del uso “escrito” de la lengua indígena en las escuelas. Estos reclamos apuntaban al incierto rol que cumplen los auxiliares bilingües en las mismas y a la falta de una formación docente adecuada así como también la ausencia de materiales didácticos adecuados en lengua Wichí.

Como menciona Buliubasich (2002: 35) “El Alfabeto Unificado para Wichí Lhämtes – literalmente la gente y sus palabras – resultado de un Proceso de Consulta y Participación desarrollado durante los años 1998 y 1999, responde a una de las demandas concretas que originalmente surgen de las comunidades Wichí de diversas zonas del chaco salteño, a la vez que supone un proceso abierto en cuanto a su puesta a prueba, teniendo en cuenta las diversas posibilidades que se abren a esa comunidad lingüística de tradición ágrafa. (Serrudo. A. 2010).

De tal modo, este alfabeto Wichí posee una base fonémica lo que implica que a cada sonido (fonema) le corresponde una letra o combinación de letras para su representación escrita. El mismo pretende cubrir las variaciones de sonidos (fonemas) de las distintas variedades dialectales de la lengua Wichí.

1. Cada sonido diferente, siempre y cuando implique un cambio de sentido en la palabra, debe distinguirse por una representación gráfica (letra o combinación de letras) diferente.
2. Cada representación gráfica corresponde a un solo sonido, asimismo cada sonido tiene una sola representación gráfica y no varias.
3. Los sonidos que son iguales (o similares) al castellano se escriben con la misma letra que se usa en castellano.
4. Los sonidos propios del Wichí, que no hay en castellano, normalmente tienen como representación gráfica una combinación de letras. Estas se llaman “letras compuestas”.
5. Las letras compuestas se tratan como si fueran una sola letra, como la “ch” en castellano.
6. Siendo fonémico el alfabeto Wichí, los cambios en los sonidos de un dialecto a otro, sobre todo en los vocales, implican cambios en la forma de escribir determinadas palabras de una zona a otra.

3.2 Palabras de la lengua materna que se habla en la escuela

La lengua Wichí, en tanto referente singular del pueblo Wichí a fin de dar cuenta de su importancia en el seno del mismo. Del mismo modo se reconoce un acercamiento al modo en el que se desarrolla la educación entre los Wichí comparándola luego con el modo de “educar” que desde la escuela se imparte.

“... la lengua cuando está presente en la escuela es algo que se nota mucho porque los chicos se muestran más, más capaces, más despiertos, no pasa así cuando se enseña solamente en castellano... si la lengua está presente en todas las aulas que sería lo ideal, eso yo pienso que sería una ventaja enorme... porque cada si tiene que preguntar al docente, tiene que hablar en castellano y decir maestro, mirá esto yo no entiendo, usted me puede explicar? Y yo pienso que conoce tan poco las palabras que le cuesta formular la pregunta, entonces le resulta más fácil en Wichí, en su lengua materna y pregunta al auxiliar.” (Serrudo, A. 2010).

De la misma manera, sus reflexiones acerca de la visión que se tiene del pueblo Wichí contribuye a fundamentar lo que venimos planteando acerca de la importancia del uso e inclusión de la lengua y la cultura indígenas en la escuela no desde la mera traducción sino en tanto recursos válidos para la enseñanza y el fortalecimiento de las comunidades indígenas:

“... a veces se dice ¿porque los chicos Wichí son tan calladitos? son tímidos, la característica del Wichí es tímido, ¿Por qué es la característica? ¿No será porque está presente una persona que no habla su lengua? si la persona que está presente no habla en mi lengua ¿Cómo hago para conversar con él? Entonces en esa misma situación hago entender de que los chicos cuando se habla la lengua o si existiera una maestra que sepa o que entienda lo Wichí.” (Serrudo, A. 2010).

En estas reflexiones del auxiliar bilingüe se aprecia la importancia de hablar la lengua materna para que a partir de allí se pueda ir enseñando el castellano.

En el presente trabajo se registró algunas palabras en lengua materna que los niños pronunciaban con frecuencia y fueron:

Acihna: mujer

Chewen – ek- wet: escuela

Yekú’y: jugar

Calai: amigo

Amtena: hola

El auxiliar bilingüe en el presente estudio opinó “los niños Wichi tienden a hablar en su lengua, ellos a veces no entienden al maestro, y como son tímidos tienen miedo a preguntar, tampoco saben cómo preguntar, entonces no entienden lo que se les dice, nosotros ya sabemos, por eso nos acercamos y en lengua materna les explicamos que es lo que tienen que hacer y ellos lo hacen”.

En su expresión se observa la concordancia con lo manifestado por el auxiliar bilingüe de la escuela de carboncito.

3.3 Utilización de la lengua materna como andamiaje para hablar el español

Se indagó sobre si las docentes se comunican con los niños Wichi utilizando la lengua materna. Las respuestas fueron “en el presente año no, pero en años anteriores cuando tuve alumnos Wichi si lo hice” agregaron “no en el presente periodo lectivo, tampoco en otras oportunidades como dije porque sus padres no hablan su lengua en sus hogares”, “Si, en ocasiones con palabras base”.

Se evidencia aquí con estas respuestas que las docentes tienen al menos conocimientos de palabras generadoras en el lenguaje Wichi, siendo esto una forma de comunicación y acercamiento hacia el lenguaje del niño.

Las palabras bases que manifestaron las docentes son aquellas que palabras que sirven de basamento para ir generando sonidos y reconocimientos de vocales por ejemplo, esto se pudo observar al visitar el aula de la sala de 5 años, en la Escuela 4.229 Tambor de Tacuarí de la localidad de Coronel Juan Solá, donde asiste el 100% de matrícula de niños Wichi.

Las palabras bases son principalmente las vocales en donde

Amá quiere decir rata y se usa para enseñar la A.

Elé quiere decir loro y se utiliza para enseñar la E.

Itoj quiere decir fuego y se utiliza para enseñar la I.

Oho quiere decir lechuga y se utiliza para enseñar la O.

Uwá quiere decir uva y se utiliza para enseñar la U.

Retomando entonces desde estas reflexiones las nuevas conceptualizaciones de EIB previstas desde 2004 a nivel oficial en el país y su exigua participación en la provincia de Salta, se puede ver que lo sucedido en las aulas reflejan lo difuso de su implementación en tanto la experiencia se desarrolla por sí sola, en base al “voluntarismo” y buena disposición de su personal directivo y docente.

En tanto el maestro bilingüe ha sido reconocido como tal desde la escuela, ha desarrollado también a nivel de su comunidad acciones que han permitido reflexionar largamente sobre su trabajo con la lengua y la cultura Wichí, “tomando” posición y posesión en este “nuevo” lugar y discutiendo a su vez en los ámbitos escolar y comunitario los derechos que

les son reconocidos en las normas jurídico legales de nuestro país, otorgándole sentido a la noción de Interculturalidad en tanto relación dialógica en permanente debate y construcción con el resto de la sociedad. (Serrudo, A. 2010).

Para el presente estudio se indago sobre si los docentes se comunican con los niños Wichí usando la lengua materna, los padres respondieron que los docentes: “hablan algunas palabras sueltas si las pronuncian, dicen como ser siéntese, silencio o vení, son palabras que el niño entiende, son muchas las actividades que hacen, por ejemplo juegos de psicomotricidad que son muy importantes, las canciones, entienden y participan, juegos tradicionales como la payana, el ñandú, en contradicción una mamá expresó “se hace muy poco porque no hablan el idioma”.

En esta respuesta aunque contradictorias al decir de un padre hay un intento de comunicación por parte de las docentes, aunque con palabras sueltas y no con oraciones pero que ayudan al niño a comprender.

Observando las palabras mencionadas:

Siéntese: t´ay -pho

Silencio: yukm -them

Vení: nom

Todas ellas representan órdenes, evidenciándose la necesidad del docente en la comunicación mediante la lengua oral, la cual representa la mayormente utilizada en la sala. Así la docente pretendería hacerse entender con órdenes que representan de alguna manera deseos de mantener el orden y/o la disciplina.

En esta apreciación de docentes y padres puede entreverse el intento de los docentes por la comunicación en la lengua materna, para por un lado ir entendiéndose y generando bases para futuras enseñanzas, ya que el nivel inicial práctica principalmente la lengua oral, pero para el primer ciclo se hará necesario incorporarse la lengua escrita.

También es notable la apreciación de la mamá que considera como barrera el desconocimiento del idioma para los futuros aprendizajes de los niños.

4 Estrategias educativas que emplean las docentes

4.1 Concepto de estrategias educativas que tienen las docentes

En referencia a, qué estrategias didácticas que contemple la diversidad social, cultural y lingüística considera más adecuados para trabajar con niños aborígenes. Las docentes expresaron “no tengo niños aborígenes, no lo estoy haciendo ahora, no contemplo la realidad lingüística y con respecto a la diversidad cultural en esta zona se trabaja teniendo en cuenta las

diferentes realidades, el trabajo aquí se realiza con materiales descartables se trata de no pedir dinero y aportes a los padres”. Una de ellas expresó “para enriquecer el aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad social, cultural y lingüística se trabaja desde los juegos, diversos juegos especialmente los juegos tradicionales se los trabaja mucho con los niños”.

En la respuesta se evidencia una confusión de conceptos ya que la pregunta apuntaba hacia las estrategias didácticas y las docentes se refirieron más que nada a los materiales que se utilizan como estrategias didácticas.

En la respuesta las maestras poseen elementos suficientes para caracterizar mejor los materiales y las estrategias didácticas adecuadas para trabajar en el nivel inicial con los niños Wichi.

Recordando que las estrategias educativas, hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos del aprendizaje escolar. Gracias a ellas, se puede llevar a cabo la organización, procesamiento y retención de aquella información que se quiere potenciar, y como tal, favorecer la construcción de un aprendizaje significativo.

Las estrategias didácticas tienen mucho que ver con el concepto de aprender a aprender. Para su correcta aplicación requieren que el docente asimile la composición mental de sus alumnos/as. (Bordegaray, D. 2004).

Estos supuestos de las docentes coinciden plenamente con lo que postulan los Núcleos de aprendizajes Prioritarios que propone entender el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos. (Ministerio de educación de la Nación. Núcleos de aprendizajes prioritarios. 2009)

Al plantearse las estrategias y materiales didácticos que los docentes utilizan en el trabajo áulico, si se contempla la diversidad social, cultural y lingüística. Ya que la docente del nivel inicial observada en su labor diaria, presentó a los alumnos un palo de lluvia como instrumento musical, dicha herramientas es confeccionada con palos huecos y espinas y es muy propia de la comunidad Wichi.

Indagando sobre si sus propuestas didácticas emplean la lengua materna como una estrategia didáctica de comunicación, la respuesta fue “no porque no estoy trabajando con niños Wichi. Pero las veces que tuve como el año pasado que si tuve niños aborígenes no desarrollaba tampoco porque los niños que asistían sus padres no hablaban la lengua Wichi ellos son aborígenes pero no les permitían hablar el Wichi por cuestiones de ellos, no sé por qué, pero los niños no hablaban en Wichi, son de la etnia pero no hablaban, estaban castellanizados. Mientras

que una docente manifestó que: “Sí, para favorecer la comunicación y la integración con sus pares, es importante”.

Nuevamente la contradicción entre lo proclamado y la realidad, ya que a pesar de tener niños aborígenes, no se trabaja desde la diversidad social, cultural y lingüística, aduciendo las preferencias de los padres a negar su propio idioma, lo cual puede deberse a una estrategia de negación de pertenencia por la connotación social que representa ser perteneciente a un grupo social minoritario.

Es llamativo lo expresado por las docentes cuando mencionan que algunos padres Wichi no quieren que sus hijos hablen su propio lenguaje, esto podría considerarse como una negación por parte de la familia sobre su procedencia, pero también significaría que los padres, no desean que sus hijos tengan dificultades al ir a la escuela donde el modelo castellanizador es predominante.

Ahondando en lo que dice la docente, esta postura de los padres se contradice con la modalidad de Educación intercultural Bilingüe, en especial en su postulado “La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, 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 étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. (PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010).

4.2 Concepto de estrategias educativas que tienen las familias

Los padres consideran que hay muchas actividades que se pueden hacer en la escuela, pero que “los maestros al desconocer cosas de la cultura y de la lengua no lo hace, pero que el auxiliar bilingüe si sabe y muchas veces es el que lo propone, como ser hacer palos de lluvia, autitos de cardones, cantar canciones de la iglesia en Wichi, contar historias que los ancianos contaban”, en estas apreciaciones se observan los deseos de las familias que tanto la lengua y la cultura sean considerados como estrategia y recurso de aprendizaje.

En este punto puede observarse la falta de dialogo entre las familias y las docentes a efectos de unificar criterios y hacer actividades conjuntas que favorezcan los aprendizajes de los niños.

4.3 Concepto de estrategias educativas que tienen las directoras

Se les pregunto a las directoras si ¿consideran que la utilización de recursos y estrategias didácticas en las áreas Practicas Sociales del Lenguaje contemplan la diversidad social, cultural

y lingüística de los niños Wichi? Ambas coincidieron en que “las docentes si utilizan a la diversidad social, cultural y lingüística como estrategia, cuando tienen alumnos Wichi, como no son muchos estos niños que asisten a la sala de 5 años, hacen sus propuestas didácticas atendiendo a la lengua (castellano) y cultura (criollo) de la comunidad predominante que es la del criollo”.

Se pone de manifiesto aquí que sí está presente la atención a la diversidad social, cultural y lingüística, solo que los niños Wichi no es la población mayoritaria que asiste a las aulas, también reconocen que las docentes saben cómo plantear sus propuestas considerando la atención a la diversidad.

Se aprecia de trasfondo que las directoras y las docentes están dispuestas a realizar el cambio, solo que por ahora la población de niños Wichi en el Nivel Inicial es muy poca para una verdadera implementación de la E.I.B. la que se irá adecuando acorde aumente la población Wichi en el aula.

4.4 La construcción de materiales didácticos

En cuanto a qué características tienen los materiales didácticos que elaboran las docentes para desarrollar sus clases de prácticas sociales del lenguaje, la respuesta fue: “no estoy elaborando ningún material didáctico por la razón de que no tengo niños Wichi”. Otra de las docentes encuestadas respondió “Se contextualiza todo material didáctico de todas las áreas”.

Esta respuesta es muy escueta expresando que la contextualización es lo más importante, a pesar de estar formadas con la modalidad intercultural bilingüe, tienen elementos sobrados para caracterizar mejor a los materiales didácticos que pueden utilizar.

Se preguntó a los padres respecto a ¿qué materiales de enseñanza que contemple la cultura de los pueblos aborígenes han empleado los docentes de sus hijos? Manifestaron “los materiales con los que cuenta la zona son muchos, como ser artesanías, imágenes, fotografías o algún ejemplar de un objeto que la comunidad realiza, de las actividades cotidianas, también canciones, juegos, bailes”.

En esta expresión el deseo de los padres es que los docentes conozcan la cultura aborígen en especial la vida cotidiana, para tomarla como referente y estrategia educativa, esto requiere de un gran compromiso docente. Con este enunciado se evidencia el deseo de los padres sobre la necesidad de un acercamiento por parte del docente hacia las actividades que se realizan en la comunidad Wichi.

Obsérvese que los padres tienen más propuestas para hacer con respecto al uso de los elementos que la comunidad Wichi realiza a diario en la vida cotidiana y que les servirá a los niños para ir mejorando los aprendizajes de los niños.

5 Técnicas que emplean las docentes

5.1 Organización del juego

Las prácticas concretas de inclusión de los docentes en el aula incluyen varias acciones como por ejemplo trabajar con canciones, el juego y el conocimiento del entorno. Esto también es un anhelo de los padres ya que opinan que el conocer la cultura y el idioma Wichi, favorecería al maestro y al niño poder aprender mejor los contenidos especialmente en las prácticas sociales del lenguaje.

En la observación realizada a la maestra con alumnos Wichi en el aula se registró que la docente propuso a los niños el juego del “ñandú” que es característico de la comunidad Wichi, y consiste en que un niño es el ñandú, supuestamente es un alumno que debe correr bien rápido y no dejarse atrapar por los cazadores que son el resto de los alumnos. En este juego los niños manifiestan diferentes estrategias psicomotrices, en relación a la coordinación, a la rapidez, representando un momento de diversión, ya que en el desarrollo del mismo expresan verbalmente algunas manifestaciones de alegría, de estimulación para el avance del juego con expresiones como “te pillo”, “alcánzame”.

Una vez que se propone la realización del juego, el grupo elige al “ñandú” que sería el niño que se debe atrapar, seguidamente se eligen los niños que lo deberán atrapar, corriéndolo y gritándole para atraparlo, el juego es simple pero no le está permitido al ñandú esconderse, ni descansar.

Gana el ñandú cuando no lo pueden alcanzar durante un tiempo estipulado por la docente, o ganan los cazadores cuando logran atrapar al ñandú, luego de terminado el juego se elige otro ñandú y el juego vuelve a comenzar. En la observación pudo registrarse que pueden ser ñandú, niñas y niños ya que el juego es para ambos sexos.

6 Aprendizaje de los alumnos

6.1 La realización de propuestas educativas según la E.I.B.

Se indagó a las docentes, si en el presente periodo lectivo realizaron alguna propuesta didáctica desde la lengua y cultura aborigen, la respuesta fue “No, en el presente periodo lectivo no tengo alumnos de la comunidad Wichi pero en años anteriores si las hice”. También manifestaron “Si, especialmente en prácticas sociales del lenguaje y áreas integradas”, al ser poca la matrícula de alumnos aborígenes, para el periodo lectivo en estudio, solo una maestra fue la que respondió en positivo a la pregunta, evidenciando así la existencia de niños Wichi en su sala.

Estas afirmaciones coinciden con los postulados de la Educación Intercultural Bilingüe que promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el

reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. (PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010).

Con respecto a si las docentes desarrollan propuestas didácticas en el área de prácticas sociales del lenguaje contemplando la lengua materna de los niños Wichi de su sala. La respuesta fue “en el presente año no porque no tengo alumnos Wichi, también una de ellas manifestó “sí desarrollé propuestas, para atender la diversidad lingüística de los niños y para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje”.

En esta respuesta se registró la consideración de las docente sobre la atención a la diversidad lingüística y a la vez contradictorio porque si se analizan las respuestas anteriores, manifestaron que existe una gran diversidad social y cultural presente en el aula manifiestas en el lenguaje, pero en la presente pregunta se revela que no desarrollaron propuestas didácticas contextualizadas a la diversidad social y cultural.

Para seguir investigando se preguntó sobre si ¿los niños de la sala de 5 años de la institución son educados teniendo en cuenta su identidad social, cultural y lingüística? La respuesta expresó “siempre se educa teniendo en cuenta estas características, es decir social y cultural, en este año la lingüística no porque no hubo niños Wichi. Los niños de la institución sí son educados teniendo en cuenta la diversidad, porque donde hay niños Wichi en primer grado hay un docente bilingüe, pero la institución tiene una población aborígen con un porcentaje muy bajo pero si se contempla y lógicamente se intenta favorecer el contexto en lo cultural y social”.

Esta respuesta es más declamativa que concreta, ya que por las respuestas anteriores se evidencia una profunda disociación entre lo que se hace realmente en el grado y la atención a la diversidad social, cultural y lingüística.

Preguntando a las familias en cómo se beneficiarían los niños Wichi si en la escuela le enseñan usando la lengua y cultura aborígen dijeron: “Le puede servir cuando quizás un poquito se pueda practicar esta interculturalidad con los niños Wichi, no solo en la dialéctica sino también en lo social, cultural. Es importante más aún si está el bilingüe el niño entiende y se pone contento y participa en los juegos y en las canciones. Solo así van a entender mejor”.

Nuevamente el anhelo de los padres se ve reflejado en sus apreciaciones de que la interculturalidad y el bilingüismo facilitarían los aprendizajes y la permanencia de los niños en el nivel.

Para Muria, T (2010) los rasgos que debe tener una planificación que contemple la EIB debe tener las siguientes características.

OBJETIVOS

- Flexibilidad para graduar y adaptar las capacidades
- Establecer metas explícitas a la integración y convivencia
- Proponerse el conocimiento y aceptación de la diversidad
- Basarse en el potencial de aprendizaje, no en las carencias

CONTENIDOS

- Contextualizar los conceptos y hechos de forma significativa y prever diversas formulaciones y sistemas de comunicación
 - Prever la diversidad de procedimientos, favorecer la interacción y reforzar los aspectos cooperativos y de apoyo mutuo entre los alumnos/as
 - Reforzar los valores de la integración, la cooperación, la ayuda y el respeto por la diversidad
- El diseño y desarrollo del currículum: las Adaptaciones Curriculares

ACTIVIDADES

- Posibilitar la diversidad de lenguajes, soportes y estilos de aprendizaje
- Favorecer la integración de aprendizajes interactivos y autónomos
- Cantidad y diversidad suficientes para amoldarse a ritmos e intereses plurales
- Acordes con el nivel de desarrollo
- Integral, sobre todos los elementos y personas del proceso
- Planteadas según los principios del aprendizaje activo: hacer, manipular, experimentar, probar, etc.
- Contar con recursos diversificados según las necesidades de adaptación

EVALUACIÓN

- Centrada en los logros no en los fracasos
- Integrada en la actividad
- Muy interactiva con la actividad
- Hacer participar a los compañeros/as y el/la docente
- Diversificada y apoyada en la auto y coevaluación

6.2 Formación inicial y permanente de las docentes en relación a E.I.B

También se indago sobre si durante su formación de grado las docentes recibieron formación sobre cómo realizar una propuesta didáctica que se plantee la lengua y cultura aborígen como estrategia educativa, todas las docentes (5) manifestaron “Sí, yo me recibí con la formación bilingüe intercultural y continuamente nos estaban formando con estrategias educativas bilingüe, porque tenemos la formación que se dio en el nivel terciario N° 6011 de esta localidad, donde estudiamos y egresamos con el título de Profesor para el Nivel Inicial con modalidad intercultural bilingüe, considero que estamos preparadas para trabajar con niños Wichi aunque en el presente año no tuve niños Wichi en el aula, yo poseo esa formación de grado, el área donde nos capacitamos preferentemente es en el área prácticas sociales del lenguaje y el trabajo en áreas integradas”. Una de las docentes encuestada expreso además “siempre hay alumnos Wichi, aunque pocos pero ellos están y hay que atenderlos según sus característica de la lengua y cultura de su comunidad”.

La respuesta demuestra por un lado que las docentes encuestadas fueron formadas para la atención a la diversidad social, cultural y lingüística en el aula, pero por otro lado nos evidencia el interés que existe desde el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, en formar personal que atienda a esta problemática.

Con respecto a si las docentes recibieron capacitación sobre cómo trabajar desde la diversidad social, cultural y lingüística de los niños. La respuesta muestra el acuerdo entre las entrevistadas “Si en especial en la época en la que estaba estudiando hicieron diferentes cursos en las diferentes áreas, en especial en el área prácticas sociales del lenguaje también se trabajó en varias oportunidades con áreas integradas que es como se trabaja en el jardín”.

Se preguntó a las directoras si la formación inicial, la capacitación continua de los docentes de su institución favorecerían la inclusión de los niños Wichi en las salas de 5 años. Ambas docentes comentaron “es necesario que el docente del nivel inicial que deba trabajar con niños Wichi, tengan la formación en educación Intercultural bilingüe o al menos reciban capacitación sobre cómo trabajar en el aula con este tipo de diversidad eso es para que tanto el niño como la docente trabajen conforme, sino se le hace difícil a ambos estar en el aula sin comprenderse” una de las directoras agregó “si la docente no se recibió con la modalidad intercultural bilingüe que al menos se capaciten en las áreas de prácticas sociales del lenguaje que es donde existen mayores dificultades de entendimiento y dialogo, tenemos siempre que comprender que el niño durante sus 5 primeros años de vida, estuvo con su mamá que le hablaba en su lengua, al ingresar a la escuela todo es distinto y si la docente o el auxiliar bilingüe no le hablan en su lengua, él no va a comprender”. Una de las directoras aclaró que “el hecho de que las docentes de la institución de las salas de 5 años, sean de esta zona y se hayan formado en esta localidad, favorece la permanencia de las mismas en el aula, además de que son más estables en los cargos y más sensibles con los niños Wichi, es diferente que cuando vienen de otro lado (Salta, Metán, Rosario de la Frontera etc.) no se adaptan y viven pidiendo licencia y luego de un tiempo se van, por lo que no se puede hacer un buen trabajo con ellos”.

En estos dichos de ambas directoras se pone de manifiesto lo positivo que las docentes del nivel tengan la formación de grado con la Modalidad Intercultural Bilingüe, siendo esto una gran fortaleza para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución en estudio.

6.3 Factores que favorecen en el aprendizaje de los alumnos según docentes, familias y directoras.

Se les solicitó a las directoras que enumeren los factores que garantizan y/u obstaculizan la inclusión de los niños Wichi en las salas de 5 años, en su establecimiento escolar. Las directoras enumeraron diferentes factores que luego de analizarse se presentan en la

siguiente lista de prioridades, las que fueron mencionadas por ambas directoras se colocaron en los primeros lugares.

Lo que favorecerían serían

- 1- Presencia de auxiliares bilingües
- 2- Servicio de comidas, desayuno, almuerzo, merienda
- 3- Interés del docente para que el niño aprenda
- 4- El trato de la docente con el niño
- 5- Visitas domiciliarias de las docentes para comunicarse con la familia
- 6- Diversidad de materiales didácticos que les lleve la maestra

6.4 Factores que dificultan el aprendizaje de los alumnos según docentes, familias y directoras.

Se les pregunto a los padres si en la sala de 5 años de la escuela n° 4.485 se educa a su/s hijo/s teniendo en cuenta si son aborígenes, la apreciación de uno de los padres expresó que “si yo creo que si se tiene en cuenta, en relación a la enseñanza, los niños Wichi es difícil el tema del idioma del dialecto, pero si entienden cuando la maestra les menciona algunas palabras comunes y corriente de la cultura en la lengua materna, a veces se hace, es importante que esté presente el auxiliar bilingüe para que ellos puedan comprender. Los otros dos padres coincidieron al decir “a veces dependiendo de lo que se desee hacer, siempre se habla en castellano, pero los maestros se esfuerzan para aprender nuestra lengua”.

Los padres reconocen que es fundamental el dominio del lenguaje Wichi para comunicarse, pero más importante que el docente hable palabras sueltas es la presencia del auxiliar bilingüe, que es un miembro de la comunidad, hablante del idioma y que es otro de los integrantes de la pareja pedagógica, ya que juntamente con el docente enseñan a los niños. La dificultad sobre el manejo de la lengua Wichi es la mayor dificultad para la inclusión en el aula.

Los factores que obstaculizan el aprendizaje de los niños, según las directoras son:

1. Que los reten o les hablen en voz alta
2. Que no tengan el material para trabajar
3. Que no esté el auxiliar bilingüe
4. Que no se sirva comida
5. Que se enseñe mucho (haciendo referencia a el exceso de contenidos y a la complejidad de los mismos acorde a la edad de los alumnos)
6. Que no se les gestione las zapatillas, ropas etc. para que puedan asistir a la escuela, en este aspecto la escuela es un medio para obtener recursos económicos y materiales.

Para poder realizar el presente listado se procedió a corroborar los factores mencionados por las directoras, en los casos en que hubo coincidencias se colocó dicho ítem en los 3 primeros lugares y en aquellos que fue mencionado solo por alguna de ellas, se los colocó en los 3 últimos puestos.

Aquí se puede apreciar que existen muchos factores que garantizan y obstaculizan la permanencia de los niños, si se analizan las acciones, se puede decir que en la Escuela N° 4.485, existe un auxiliar docente aborigen que trabaja en el nivel inicial y primer ciclo, pero este no es suficiente porque debe rotar por todos los grados incluido el nivel inicial, también en la institución se ofrece el servicio de desayuno y almuerzo para el turno mañana y almuerzo y merienda para el turno tarde. Lo que significa también un factor de atracción hacia la institución, pero que influye considerablemente en la inclusión y la permanencia.

6.5 La planificación de las docentes

Para poder contextualizar dichas propuestas didácticas, es fundamental el apoyo y acompañamiento del docente auxiliar bilingüe. Esto se corrobora en la observación de una planificación de la docente que tenía alumnos Wichi en su sala, quien adecua los contenidos en relación a la presencia de estos niños en todas las áreas del curriculum siendo el auxiliar docente bilingüe el nexo y pareja pedagógica quien tiene a cargo acciones de acercamiento hacia la interculturalidad.

La mencionada docente expreso que es “ella la que planifica siempre y el auxiliar bilingüe también debería planificar con ella, pero no lo hace, porque no sabe planificar a pesar que siempre se le está enseñando”.

El tema observado fue del cuento, la docente adapto el cuento del suri y la pulga, en donde se hace una apuesta entre el suri y la pulga sobre una carrera y quien ganaría, el suri se reía de la pulga no creyendo que está pudiera hacer la carrera, al momento de aceptar la apuesta, al iniciarla, la pulga se pegó a las plumas del suri y antes de llegar hizo un solo salto llegando primero y ganando la apuesta.

Los niños recibieron con mucho agrado el cuento, el auxiliar bilingüe traducía el cuento para los niños aborígenes (2), quien escuchaba atento el desarrollo del mismo. Al finalizar el cuento la docente preguntaba en castellano a los niños sobre los distintos personajes, momentos y la finalización del cuento. El auxiliar docente hace lo mismo en Wichi con los niños de esa etnia quienes respondían en su lengua materna, la maestra esta siempre atenta sobre cómo se va desarrollando la clase en castellano y en Wichi.

Al final la docente solicita a los niños realizar en la hoja de afianzamiento la representación gráfica del cuento utilizando temperas y pinceles, la actividad es para todos los niños, el auxiliar bilingüe la ayuda con toda la clase para que todos los niños realicen la actividad propuesta

asegurándose primero que los niños Wichi hayan comprendido lo que tiene que hacer, explicándole en lengua materna la tarea.

7 Apreciación de los docentes, familias y directivos, sobre el aprendizaje de los niños wichi

7.1 Las docentes se esfuerzan o no para favorecer el aprendizaje de los niños Wichi

Las docentes y directivos manifestaron su conformidad sobre lo que se viene haciendo en el aula, pero la principal limitante es la poca matrícula para el presente año, lo que no permite una continuidad e incremento de las actividades en lengua materna.

Se aprecia un interés de docentes y directivos para orientar la educación de los niños Wichi hacia una verdadera E.I.B., son conscientes de los beneficios para los niños por lo que se esfuerzan por aprender.

También es evidente que se trabaja con la pareja pedagógica, a pesar de que quisieran estar más tiempos juntos, pero como la matrícula es muy pequeña para el nivel inicial, este debe cumplir sus tareas en el primer ciclo donde hay más niños Wichi y la necesidad es mayor por la lecto escritura.

7.2 Según las docentes, familias y directoras que falta por hacer

Las docentes sienten como materia pendiente el dominio de la lengua materna expresando “si no conocemos la lengua estamos dependiendo del auxiliar bilingüe para que nos traduzca lo que los chicos quieren preguntar o decir, a veces el auxiliar le dice todo al niño en su lengua, no lo deja que se equivoque, porque también se aprende del error” .

En esta afirmación se comprende el deseo de las docentes por dominar más el lenguaje sobre todo para poder ellas mismas ir diciéndoles a los niños lo que deben hacer.

Para una madre entrevistada “los esfuerzos no son suficientes”. “Los maestros deben conocer más sobre la lengua materna e interesarse más por las cosas que las familias hacen en la vida cotidiana”.

La reflexión apunta a la necesidad de que los docentes se interesen más por la vida social, cultural y lingüística de los niños wichi, consideran que las docentes deberían intentar aprender más para poder beneficiar mejor a los niños.

Si bien las entrevistas que se realizaron a las docentes de sala son sólo un recorte de la realidad, son de utilidad para arribar a conclusiones parciales que nos permiten inferir que hay aspectos que pulir en este proceso de cambio.

Pese a las especificaciones de las leyes, en la práctica hay irregularidades a la hora de llevar a cabo el proceso, que pueden aparecer en relación a la supresión de barreras de la comunicación o a la escasez de técnicas de enseñanza adecuadas, dado que hay muchos

profesionales que no están adecuadamente capacitados para trabajar con niños con dificultades. Es por ello importante pensar en establecer espacios de capacitación y asesoramiento para llevar adelante las prácticas educativas inclusivas.

Una de las directoras manifestó “además de estos aspectos mencionados, son necesarios la aceptación y el respeto del otro tal cual es, porque todos somos seres únicos. Para lograr un adecuado proceso inclusivo es imprescindible contar con la predisposición de los profesionales, las ganas de trabajar en equipo, estar abierto a nuevas experiencias y brindar un ambiente de calidez y afecto”.

7.3 ¿Es posible implementar el modelo de E.I.B.?

Debido a que la propuesta de la EIB fue concebida, en parte, como respuesta a la lucha de los movimientos sociales de origen étnico por el reconocimiento de la identidad cultural, pero también para contribuir al ejercicio de derechos políticos a través de una ciudadanía plena en una sociedad más igualitaria. Existe una amplia discusión sobre cómo referirse a los pueblos indígenas latinoamericanos. En Argentina se solía emplear el vocablo aborígen y los propios movimientos sociales étnicos suelen emplear el término indígena. (Zainab, G. 2012).

En Bolivia se suele emplear originario, originario-campesino y también se ha reivindicado el término indio. Para denominar a la colectividad se suele emplear pueblo, pueblo originario, pueblo indígena, nación, etnia y para los subgrupos en ocasiones se usa el término parcialidad.

Para este pueblo específico, desde la época colonial y en los primeros trabajos antropológicos se usaba la denominación matacos y matacos-noctenes. En Argentina, el pueblo indígena se autodenomina Wichí (traducido gente), mientras que en Bolivia han elegido en las últimas década el gentilicio weenhayek (traducido diferentes).

En este trabajo se ha optado por la expresión pueblo indígena o pueblo Wichí-weenhayek debido a que el concepto de pueblo es flexible para en ocasiones enraizarse en lo local y en otras asimilarse a la nación y nacionalidad; el concepto indígena es ampliamente usado en la legislación internacional y nacional actual, mientras que el doble gentilicio da cuenta de las denominaciones a ambos lados de la frontera. La E.I.B. si es posible de ser instalada en la escuela en estudio, solo que se ve muy limitada con la poca matrícula de niños Wichis. (Zainab, G. 2012).

7.4 Espacio curricular donde se presentan las mayores dificultades

Referente a cuál /les son los espacios curriculares en los que los docentes y alumnos Wichí tienen mayores dificultades para el proceso de enseñanza aprendizaje dijeron “no hay dudas que en la prácticas sociales del lenguaje, aunque existen algunas dificultades también en matemática, en las demás áreas se integran muy fácilmente, es muy notable la plasticidad que

tienen para educación física y expresión corporal, y para hacer manualidades, se integran muy bien en los juegos y se integran con los demás chicos criollos, su gran debilidad es lengua, en el nivel inicial, se usa más la lengua oral, se observa una tendencia a repetir lo que se les dice, pero difícilmente que siempre entiendan lo que se les dice”.

Coincidentemente con las docentes, las directoras comentaron que en “el área prácticas sociales del lenguaje, es el área donde existen mayores dificultades y en donde consideran necesario capacitarse”.

8 Concepciones sobre la inclusión

8.1 La inclusión de los niños wichi según las docentes

Se les solicito a las docente sobre cuál es su opinión personal sobre la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años en su escuela, alegaron “considero que es muy importante que los niños se incluyan al sistema educativo tanto Wichi como nuestros niños criollos, es muy importante incluirlos a los niños de la comunidad wichi para que se socialicen un poco más, para que se incluyan al grupo, al pueblo, a la comunidad, me parece bárbaro, pero ellos prefieren ir a su escuela específica donde concurren la mayoría de los chicos aborígenes, aquí en esta escuela concurren muy pocos y los que vienen la mayoría están castellanizados, me parece muy bien, toda inclusión en la educación favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje”.

Nuevamente se pregona la necesidad de inclusión atendiendo a la diversidad social, cultural y lingüística, se observa como un anhelo las necesidad de inclusión mucho más que como una estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje, el análisis expresa también que los niños van a otra escuela (N° 4229, Tambor de Tacuarí) donde se sienten bien con otros chicos aborígenes, dejando entrever que no se sienten cómodos en la escuela en estudio.

Se remarcó la necesidad de que el trabajo entre los profesionales que intervienen en la tarea de educar en la inclusión sea en equipo, y que involucre no sólo a los directivos y docentes de las instituciones, sino a las familias y a todos aquellos profesionales externos que también forman parte de ese proceso. Pese a que la inclusión educativa se está llevando adelante en diversas escuelas de nuestra provincia, se puede advertir una brecha entre los valores que se buscan y lo que se piensa o hace en la práctica, lo cual reafirma que aún no se puso en práctica el modelo inclusivo sino que aún impera el modelo integracionista, lo que implica que son las personas con necesidades las que se adaptan a la realidad de los modelos existentes.

Si bien el modelo social (López 2009) puja por hacerse su lugar, determinando que las necesidades especiales no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que van a surgir de la interacción entre el individuo y su contexto social, en la práctica poco se ve del

mismo. Y a partir del análisis se pudo dar cuenta de la importancia de esa interacción, de los aspectos vinculares implicados en el proceso y de cómo los aspectos contextuales condicionan la inclusión educativa.

8.2 Acciones que favorece la inclusión según las docentes

En lo relativo a si la institución educativa obstaculiza la implementación de acciones que contemplan la diversidad social, cultural y lingüística de los niños las docentes manifestaron “creo que no obstaculiza, se trata de incluir a los niños Wichi a la institución educativa, en esta institución se colabora y se trabaja a favor de los niños teniendo en cuenta la diversidad social y cultural de los alumnos, siempre se realizan acciones como jornadas teniendo en cuenta la inclusión de la diversidad social cultural y así también lingüística priorizando esta última aún más en el nivel primario”.

En las apreciaciones de las docentes se puede observar que la institución educativa está iniciando una apertura que contempla la inclusión de los niños aborígenes, comenzando por el reconocimiento del entorno social y cultural de los niños, acompañado por la capacitación docente pilar fundamental en dicha inclusión.

Para finalizar se indagó sobre si consideran que la escuela es inclusiva con los niños Wichi Las docente expresaron: “sí, porque el niño Wichi que quiere venir a la institución viene, más allá de que en su mayoría prefieren ir a la escuela donde atienden mayormente a la población aborígen, pero aquí cuando traen a sus niños se los inscribe y se trabaja con ellos, se los incluye a pesar que en la institución hay un solo bilingüe es debido a que no hay mucha población aborígen”.

La apreciación docente manifiesta que sí se proyecta la inclusión de los niños Wichi, prueba de ello es que posee un docente auxiliar bilingüe y que abre sus puertas para incluirlos.

8.3 La inclusión de los niños wichi según las familias

Se les solicito que emitan una opinión sobre la inclusión en la escuela de los niños Wichi un padre expresó “la inclusión me parece difícil, pero es posible y se requiere mucha información, entusiasmo, motivación para que los niños ingresen a esta escuela ya que esta se ubica en un lugar urbano importante y los niños Wichi no se sienten cómodos asistiendo a esta escuela por la realidad, las condiciones, la exigencia, pero creo que en un futuro se lograría la inclusión a través de la designación de auxiliares bilingües. Las dos culturas deben enriquecerse por ejemplo un criollo sabe hacer una lonja o lazo y nosotros hacemos artesanía y tenemos que compartir la cultura o sea hacer un intercambio”.

Otro de los padres entrevistados manifestó “es difícil porque a los criollos no les gusta compartir con los aborígenes” esta expresión pone de manifiesto las dificultades que existen entorno al encuentro de culturas.

En estas apreciaciones se observa un fuerte afán de superación de las dificultades, en especial de ver a la institución como inalcanzable para los niños Wichi y que “deben ir a otra donde van los aborígenes”, reconocen como esencial la designación de los auxiliares bilingües, pero también se percibe un futuro esperanzado en el intercambio de experiencia entre criollos y aborígenes.

8.4 La inclusión de los niños wichi según las directoras

En cuanto a ¿cuál/les son las estrategias de comunicación docente- alumno Wichi en la sala de 5 años que se llevan a cabo en su institución? Respondieron “las docentes del nivel inicial se esfuerzan mucho por atender a los niños Wichi, en estos 3 últimos años comenzaron a aumentar la matrícula de niños Wichi en esta escuela, hace 10 años no había ni uno, pero ahora estamos observando que va aumentando. Lo que las docentes hacen es mostrarles láminas de animales, plantas juguete etc., expresando como se pronuncia en Wichi y en castellano, siempre le ayuda el auxiliar docente bilingüe, siempre se hacen jornadas por ejemplo de artesanías, en semillas, hilo, madera etc.”

Las directoras expresaron su preocupación de atender a una matrícula que de a poco va creciendo. También expresan que las docentes utilizan una variedad de recursos y estrategias para enseñarles a los niños aborígenes.

Con respecto a si la gestión directiva favorece la inclusión de los niños Wichi en sala de 5 años en su institución, ambas coincidieron que “Si desde la dirección se implementan varias acciones, tales como fomentar la realización de cursos, capacitaciones, jornadas etc., donde se contemple la formación y capacitación en la educación intercultural bilingüe, se realizan capacitación personalizada cuando la docente no tiene formación de grado en esta modalidad, se fomenta que los hermanitos o amiguitos Wichi estén cerca, ya sea en el mismo grado o en el mismo turno, también se hacen visitas domiciliarias para conocer a los padres, se fomenta la realización de propuestas elaboradas por la pareja pedagógica, es decir que hay muchas acciones que se vienen haciendo y de a poco va dando sus frutos”.

Coincidiendo con lo que dijeron las docentes se hacen muchas acciones para favorecer el ingreso y la permanencia de los niños Wichi, pero son conscientes de que falta mucho por hacer.

En cuanto a las estrategias de comunicación docente- alumno Wichi en la sala de 5 años que se llevan a cabo en su institución respondieron “Lo que las docentes hacen es mostrarles láminas de animales, plantas, juguetes etc., expresando como se pronuncia en Wichi y en castellano, siempre le ayuda el auxiliar docente bilingüe, siempre se hacen jornadas por ejemplo de artesanías, en semillas, hilo, madera etc.

Las directoras expresaron su preocupación de atender a una matrícula que de a poco va creciendo. También expresan que las docentes utilizan una variedad de recursos y estrategias para enseñarles a los niños aborígenes.

8.5 Acciones que realiza la escuela para favorecer la inclusión

En cuanto a si la institución educativa favorece la implementación de acciones que contemplan la diversidad social, cultural y lingüística de los niños, cuál/es son dichas estrategias, las directoras manifestaron “La escuela en éstos últimos años está recibiendo más cantidad de niños aborígenes, en años anteriores eran muy pocos y se está contemplando esta diversidad, se está trabajando con la inclusión, se está trabajando con contenidos referidos a esta inclusión, Sí porque siempre estamos trabajando yo personalmente tengo en cuenta mucho la diversidad en la manera de trabajar social y cultural siempre teniendo en cuenta primero averiguo sus costumbres y me socializo mucho con la familia, trabajo con la familia, Sí, con la constante capacitación de los docentes de los primeros grados y también la inclusión del auxiliar bilingüe (primaria).

En esta respuesta puede percibir que la institución recién está iniciando el camino que contempla la inclusión de los niños aborígenes y que recién se están iniciando acciones para favorecer dicha inclusión, iniciando el conocimiento y la indagación del entorno social y cultural del niño Wichi, no así en lo lingüístico.

Se indago a las maestras celadoras sobre las estadísticas institucionales, ya que son quienes realizan la asistencia diaria de los alumnos, a fin de determinar la matrícula total de los alumnos Wichi, sobre 1462 alumnos solo 15 son wichi, dos de ellos en el nivel inicial, 3 en Segundo ciclo y 10 en el primer ciclo. Las celadoras comenta que cada año hay más alumnos Wichi ya que 10 a 7 años atrás no había ninguno.

También se indagó sobre la matrícula en la escuela Tambor de Tacuarí, el director comentó que sobre 600 alumnos el 80% son Wichi, y como hipótesis sobre porque eligen su escuela enumeró:

- La escuela está muy cerca de Misión La Cortada, que es la que mayor población aborigen tiene.
- Los padres suelen enviar a todos sus hijos a la misma educación.

Se le preguntó sobre cuál sería la Hipótesis por la cual la población de niños Wichi va aumentando año a año en la Escuela N° 448, expresó:

- Existen enemistades manifiesta entre los miembros de la comunidad es por ello que los padres eligen instituciones diferentes de sus contrincante para enviar sus hijos.
- Los padres consideran que en la escuela N° 4485, el menú del comedor es mucho más nutritivo, por lo que esa sería una de las razones del incremento.

- Suponen que en la Escuela N° 4485 se imparte una educación de mejor calidad y buscarían una mejor enseñanza para sus hijos.

8.6 Beneficios para los niños ser educados desde la EIB

Con respecto a cómo se beneficiarían los niños de la institución al ser educados desde la diversidad social, cultural y lingüística, las directoras afirmaron “los beneficios son el poder permanecer y egresar del nivel inicial y luego el nivel primario en esta institución, en la actualidad la mayoría de ellos van a las escuelas de la banda de las vías, Tambor de Tacuarí o en la N° 4.745, allí se sienten más identificados y más cómodos pero sabemos que solo un 12% termina el séptimo grado hay una gran deserción por distintas razones. Es un gran desafío pero no es imposible”.

Por último con respecto a por qué creen que a las docentes de su institución se les dificulta implementar acciones que contemplen la diversidad social, cultural y lingüística de los alumnos, dijeron: “principalmente por la falta de práctica frecuente ya que algunas docentes un año tienen niños aborígenes, al año siguiente no y así sucesivamente, otra dificultad es la falta de continuidad de los niños, también hay un imaginario social de Que es una escuela exigente y que no está diseñada para aborígenes”.

Esta respuesta coincide con la de la docente que manifestó que hay otras escuelas donde atienden mayoritariamente a los niños Wichi y que allí ellos se sienten cómodos pues consideran que son mejores atendidos en función de su lengua y cultura.

Para corroborar esto se preguntó al director de la Escuela N° 4229 “Tambor de Tacuarí” sobre la matrícula.

DATOS MÁS SOBRESALIENTES

- Las docentes entrevistadas tenían una antigüedad entre 9 a 15 años, esto resulta favorablemente para la investigación por su experiencia áulica. Para el presente periodo lectivo las docentes dijeron no tener alumnos de la comunidad Wichi pero en años anteriores sí. Solo una docente manifestó haber tenido niños Wichi en el aula este año (2), las directoras poseían mayor antigüedad docente, todas eran profesoras para el nivel inicial.

- El espacio curricular donde se trabaja desde el modelo intercultural bilingüe es especialmente en prácticas sociales del lenguaje y áreas integradas”.

- Todas las docentes (5) manifestaron “haberse recibido con la formación intercultural bilingüe y continuamente se están formando con estrategias educativas bilingüe y recibiendo capacitación sobre cómo trabajar desde la diversidad social, cultural y lingüística de

los niños. Realizaron cursos en las diferentes áreas, en especial en el área prácticas sociales del lenguaje y de áreas integradas que es como se trabaja en el jardín.

- Las docentes manifestaron desarrollar propuestas didácticas en el área de prácticas sociales del lenguaje contemplando la lengua materna de los niños Wichi y se comunican con los niños Wichi utilizando la lengua materna en ciertas ocasiones, elaboran materiales didácticos contextualizados para desarrollar sus clases de prácticas sociales del lenguaje. Por ejemplo prepararon el palo de lluvia con elementos del entorno, con cardón y espinas, el palo debe ser hueco, con una tapa en ambos extremos, a lo largo del palo se colocan espinas dispuestas en diferentes formas, en su interior se coloca piedritas o maíces, de manera que al hacerla rodar las piedritas o maíces chocan con las espinas y simulan el sonido de gotas de agua o la lluvia. Dichos materiales se confeccionan con materiales descartables, se trabaja desde los diversos juegos, especialmente los juegos y canciones tradicionales.

- Los niños de la institución sí son educados teniendo en cuenta la diversidad, hay un docente auxiliar bilingüe que ayuda al maestro para contextualizar sus propuestas didácticas. La institución educativa favorece la implementación de acciones que contemplan la diversidad social, cultural y lingüística de los niños se está trabajando con la inclusión, y con contenidos referidos a esta inclusión, teniendo en cuenta mucho la diversidad en la manera de trabajar social y cultural rescatando las costumbres, socializando mucho con la familia, trabajando con ellas.

- La institución recién está comenzando el camino que contempla la inclusión de los niños y recién está implementando acciones para favorecer dicha inclusión.

- La unidad educativa no obstaculiza, y trata de incluir a los niños Wichi, allí se colabora y se trabaja a favor de los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad social y cultural de los mismos, siempre se proponen acciones como jornadas teniendo en cuenta la inclusión de la diversidad social cultural y así también lingüística priorizando esta última aún más en el primer ciclo.

- Los padres creen que si se tiene en cuenta el idioma Wichi, y consideran importante que esté presente el auxiliar bilingüe para que los niños puedan comprender. Consideran que los docentes se comunican con los niños usando la lengua materna hablando algunas palabras sueltas que el niño entiende, son muchas las actividades que hacen, por ejemplo juegos, las canciones, entienden y participan, juegos tradicionales como la payana, el ñandú.

- La inclusión les parece difícil, pero es posible y se requiere mucha información, entusiasmo, motivación para que los niños ingresen a esta escuela ya que esta se ubica en un lugar urbano importante y los niños Wichi no se sienten cómodos asistiendo allí por la realidad, las condiciones, la exigencia.

- Las directoras consideran que es necesario que el docente del nivel inicial que deba trabajar con niños Wichi, tengan la formación en educación Intercultural bilingüe o al menos reciban capacitación sobre cómo trabajar en el aula con este tipo de diversidad, sean de esta zona y se hayan formado en esta localidad, favorece la permanencia de las mismas en el aula, además de que son más estables en los cargos y más sensibles con los niños. Consideran que las docentes del nivel inicial se esfuerzan mucho por atender a los niños Wichi, en estos 3 últimos años comenzaron a aumentar la matrícula en esta escuela.

- La gestión directiva favorece la inclusión de los niños Wichi en sala de 5 años ya que se implementan varias acciones, tales como fomentar la realización de cursos, capacitaciones, jornadas etc., donde se contemple la formación y capacitación en la educación intercultural bilingüe, se realizan capacitación personalizada cuando la docente no tiene formación de grado en esta modalidad.

CONCLUSIONES

La escuela tiene un papel sumamente significativo a la hora de atender a la diversidad y el que todos los niños compartan un mismo espacio educativo y reciban una educación de calidad, permite dar lugar a nuevos aprendizajes y procesos de socialización e intercambio. Todavía se está en busca de transformaciones más profundas de parte de los sistemas educativos, para responder a las necesidades de todos los alumnos, y de la sociedad en general. Es un proceso que lleva tiempo, pero que se está dando en nuestro país y que con el compromiso de todos puede permitir que vivamos en una sociedad más justa, donde se respeten las diferencias y particularidades de cada sujeto. (Vespoli, C. 2013).

Actualmente es de reconocimiento general que la diversidad cultural forma parte del patrimonio común de la humanidad, y que la producción y disponibilidad de una diversidad de bienes económicos y servicios culturales procedentes de fuentes nacionales y extranjeras introducen externalidades positivas, es decir, ventajas sociales y culturales que superan el valor puramente comercial de esos bienes y servicios. Por esa razón, en la Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, por ejemplo, se reconoce que los bienes y servicios culturales no deben tratarse simplemente como productos básicos o bienes de consumo. (Solís Álvaro, L. 2006).

Según lo manifestado por las docentes y las directoras, si se atiende a la diversidad social, cultural y lingüísticas de los niños, ya que utilizan elementos del entorno y que forman parte de la vida cotidiana de los niños. En la observación también se pudo constatar, el dinamismo y la participación e inclusión de los niños, quienes se sintieron motivados para realizar la actividad propuesta por la docente, manifestando un momento de aprendizaje significativo para el grupo en especial durante el juego.

Coincidiendo con lo manifestado por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ministerio de educación de la Nación 2009), en donde se expresa, la necesidad de que los aprendizajes en el nivel inicial sean estimulados mediante el juego.

Tanto las docentes como las directoras manifestaron que la institución educativa posibilita acciones muy variadas para favorecer la inclusión de los niños Wichi, posibilitando la capacitación continua de las docentes en lo referido a la interculturalidad y el bilingüismo. También favorece el agrupamiento para que los niños Wichi no se sientan solos, esto pudo constatarse en la observación, ya que en el juego, se agrupan los niños criollos y Wichi formando bandos diferentes, pero siempre en el mismo juego. Nuevamente esto coincide con lo que dicen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ministerio de educación de la Nación 2009), en relación al juego.

Las docentes planifican y utilizan estrategias y técnicas de enseñanzas acordes a las metodologías de transmisión de los pueblos originarios en el área de Prácticas Sociales del Lenguaje, siempre y cuando tengan alumnos Wichi, cuando no los tienen hacen planificaciones acorde al modelo castellanizador para alumnos criollos.

La formación inicial y continua de los docentes de la sala de 5 años influyen en el diseño y realización de actividades que atiendan a la diversidad social, cultural y lingüística de los alumnos, ya que todas las docentes entrevistadas, manifestaron tener el título de grado con la modalidad de profesor para el nivel inicial con la modalidad intercultural bilingüe. Esta formación inicial representa una gran fortaleza para la institución educativa para el tratamiento de la diversidad social, cultural y bilingüe de los niños Wichi. En la observación y entrevista se pudo constatar que el 100% de las docentes de la sala de 5 años fueron formadas en el Instituto de Formación docente N° 6011 de la localidad de Coronel Juan Solá. Esto redundante en favor de la EIB.

Se refuta los supuestos básicos, ya que los factores que influyen en la inclusión social cultural y lingüística, se debe a que los docentes al plantearse la enseñanza de los contenidos si consideran la lengua y cultura de la comunidad Wichi circundante, también utilizan estrategias y recursos didácticos acordes a la idiosincrasia del pueblo originario, como consecuencia se observa comprensión de contenidos especialmente en el área de Prácticas Sociales del Lenguaje, llevando a los niños a establecer vínculos reales de comunicación intercultural favoreciendo su inclusión.

En cuanto a la pareja pedagógica, la docente criolla opina que su par auxiliar bilingüe no planifica sus actividades, acomodándose a las actividades planificadas por ella, esto puede ser un alerta en cuanto a que necesita mayor orientación de las directoras del nivel para elaborar sus propuestas, otra queja sobre el auxiliar bilingüe es que ayuda demasiado a los niños Wichi,

“haciéndole las tareas y evitando que se equivoque”, esto afirma sus dichos de que los niños aborígenes tienen temor de ser objeto de burlas y risas, para evitar eso el auxiliar los ayuda.

El que exista pocos niños en el nivel inicial no significa que en las otras aulas no estén presentes, en Ovando, F, (2006), se menciona que los padres envían a las escuelas a sus hijos según si ellos quieren o no, razón que hace que repitan por las faltas se desgranen y que existan alumnos con más edad en los grados y dados que al ir avanzando en la escolaridad asisten con sobre edad, antes de llegar al segundo ciclo de la educación primaria deciden abandonar.

Se observó a los padres muy esperanzados con respecto a la educación de sus hijos, en especial porque consideran a la Escuela N° 4485 como una institución que imparte una muy buena educación, pero tienen miedo con respecto a la permanencia de sus hijos, todo debido a las dificultades de comunicación entre alumnos y docente.

El aumento de la matrícula en forma paulatina podría deberse a dificultades entre los vecinos de la misión, que optan por alejar a sus hijos de sus eventuales contrincantes, como así también a supuestos de que en la escuela se sirve un menú más nutritivo.

RECOMENDACIONES

- Es necesario seguir realizando acciones de capacitación en servicio referidos a la atención a la diversidad desde todas las áreas del currículum del nivel inicial.
- Es ineludible que los docentes planifiquen desde el inicio del ciclo lectivo sus propuestas para trabajar atendiendo a la diversidad social, cultural y lingüística como una estrategia inclusiva.
- Las docentes deben rever las estrategias educativas propias de las prácticas sociales del lenguaje y demás áreas, para comprender lo rico y gratificante que significara realizar propuestas educativas que atiendan a la diversidad del aula con niños Wichí.
- Fomentar la realización de proyectos integrados en especial en las áreas donde los alumnos Wichí tienen mayores dificultades de aprendizajes.
- Seguir estimulando el accionar directivo para continuar promocionando la realización de acciones que favorezcan la inclusión, así como proponer otras acciones de enriquecimiento mutuo entre la cultura criolla y aborígena.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1998). Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales. Seminario-Taller. Chile: UNESCO.
- Álvarez, N. (1998). Primera jornada dialógica. Proyecto transdisciplinariedad. Barcelona. Ceisea.
- Apple, M. (1997) Educación y Pedagogía Buenos Aires: Paidós
- Barrantes Echavarría, R. (2006). Investigación. San José, Costa Rica: EUNED. Hernández.
- Batthianny, K.y Cabrera_M. (2000.) Metodología de la investigación en Ciencias sociales. www.perio.unlp.edu.ar/.../p.1_batthianny_k._cabrera_m._metodologia.
- Bellone, M. I. (1982) Análisis antropológico de algunos indicadores de cambio estudiados y sus interrelaciones en una comunidad mataca de Carboncito. Embarcación, Salta. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades, UNSa. Salta.
- Blanco Guijarro, R. (1999). Nuevas perspectivas de las necesidades educativas especiales en el marco de las políticas internacionales. Santiago de Chile: Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 48.
- Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4, 3. 57.
- Blanco Vargas, M. (2008) La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana” Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile.
- Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado: Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. Cuaderno de antropología social, N°.19, pp. 101-119. ISSN 1850-275X.
- Carrera, P. y Fernández Dols, J. (1992) “La Observación: cuestiones previas” en Clemente Díaz, M. (coord.), Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Eudema.
- Casanova Correa, J. y González Pérez, A. (2010). Educación inclusiva y otros conceptos a fines para el desarrollo de una escuela para todos en la sociedad de la información. Artículo Universidad de Sevilla.

- Cauqueva, Javier (2007) “Guía de elaboración de diagnósticos”. En: <http://www.cauqueva.org.ar/archivos/gu%C3%ADa-de-diagn%C3%B3stico.pdf>
- Cava, M. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. Valencia. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10, 297-314.
- Cea D’Ancona A. (1992) “La encuesta psicosocial” en Clemente Díaz, M. (coord.), Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Eudema.
- Clemente, M. (1992) “El análisis de contenido: características generales y análisis categorial” en Clemente Díaz, M. (coord.), Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Eudema.
- Cullen, Carlos. (1997). “Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación”. Buenos Aires, Paidós.
- Curiale, Alejandra. (2013) La inclusión educativa. Un abordaje de la situación actual, en la escuela primaria común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA. Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos. Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas
- De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela “integradora”. La intervención posible. Argentina: Noveduc. Colección ensayos y experiencias.
- Dedoya, I. y Gómez, M. (1999). Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico. Editorial universitaria.
- Delgado, M. y Boza, A. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. Huelva: Educación y diversidad, 137-152.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General (2000). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de educación.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia. Buenos Aires: Kapeluz.
- Eldestein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina. Paidós.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105.
- Giné, C y Durán, D. (2010). Progresando hacia la educación inclusiva. Madrid. Boletín del Real Patronato sobre discapacidad: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. 10-13.
- Guajardo Ramos, E. (1998). Los nuevos paradigmas de la educación especial, su aplicación en el caso del D.F. en México. D.F. México: Secretaría de Educación pública.

- Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Tercera edición. Caracas.
- INDEC. (2007). Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.
- Ipiña Melgar, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe, en: Revista Iberoamericana de educación, ISSN-e 1022-6508, N° 13, (Ejemplar dedicado a: Educación Bilingüe Intercultural), págs. 99-112.
- Lasala, M. (2010). “Desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad. Una experiencia de construcción de aprendizaje”. En Novedades Educativas. Edición N° 233, pp15.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Educación Especial.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993). Ministerio de Cultura y Educación Capítulo VII. Regímenes Especiales. Educación Especial.
- López, D. (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- López, L. (1989). La lengua como elemento fundamental para implementar el modelo intercultural bilingüe, en apuntes de la cátedra Práctica y residencia, IFD. N° 6011.
- Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. (2010). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.
- Ministerio de educación de la Nación. Núcleos de aprendizajes prioritarios.
- Morín, E. (1992). Ciencia con ciencia. Paidós. Barcelona.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Paris: Unesco.
- Novak, M. (1995). Pedagogía, ciencia de la praxis educativa. revista de pedagogía.
- Ovando, F. & Aranda, R. (2008). la implementación de la educación intercultural bilingüe, Un estudio transversal. Los Blancos. Salta en apuntes de la cátedra Práctica y residencia, IFD. N° 6011.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. UNESCO.
- Palma, N.H. (2006). La educación de los aborígenes: consideraciones científicas y filosóficas. (1ª ed.).-Salta: Crisol ediciones.
- Paz Sandín, M. (1.999). “La socialización del alumnado en contextos multiculturales”. En Essomba, M. (Coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. España: GRAÓ.

- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. Barcelona: Laertes, 291-316.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. M.
- Rodríguez, D. (1999) Diagnóstico Organizacional, México, Alfaomega.
- Sampieri, R. y otros (1997). Metodología de la Investigación. segunda Edición. México D.F: Mc Graw Hill Interamericana.
- Sampieri, Roberto. (2003). Metodología de la Investigación. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Schmelkes, S. (2004). La Educación Intercultural: Un Campo En Proceso De Consolidación, Rmie, Ene-Mar, Vol. 9, Núm. 20, Pp. 9-13.
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. EF y el deporte, 9, 57-82.
- UNESCO. 2007. La Inclusión Educativa En La Argentina De Hoy. Definiciones, Logros Y Desafíos A Futuro. Argentina Taller Regional Preparatorio Sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina Y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, 2007.
- UNESCO (2010). Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala Martha Vergara Fregoso Josefa Alegría Ríos Gil (Coordinadoras) La diversidad cultural: retos y perspectivas para su atención educativa Argentina, Colombia, Guatemala, México y Perú.
- Valles Martínez M. (1992) "La entrevista psicosocial" en Clemente Díaz, M. (coord.), Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Eudema.
- Vespoli, Carla. (2013) La diversidad en las aulas de nivel inicial: prácticas inclusivas. Universidad abierta interamericana. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre NEE. Madrid. Siglo Cero, 130, 12-24.
- Zidarich, M. (2004) Contacto lingüístico y alfabetización. Consideraciones generales para la planificación didáctica. Trabajo presentado en el I Encuentro de intercambio: el pueblo wichí y la escuela. El Sauzalito. Mimeo.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albergucci, M (2006) Educación especial una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes? Documento

de la Unidad de Información, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en la World Wide Web 23
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_esp_informe.pdf -.

- Barrera Luna (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. Revista de Clases historia Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales Artículo N° 343 15 de febrero de 2013.
- Buela, Alberto. (2013) <http://pueblooriginario.com.ar/el-concepto-de-pueblos-origenarios/>.
- cedoc.infed.edu.ar/upload/EIB_Completo.PDF TÍTULO: Profesor/a de Educación Intercultural Bilingüe.
- Cerrutti, M. y Bistock, G (2005) Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires.
- Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010.
- Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010.
- El proceso de la investigación científico social - Monografías www.monografias.com › Estudio Social.
- Feijoo, M. (2003) Nuevo País, Nueva Pobreza. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Frigerio, J. (1995).La rebelión criolla de Oruro. Principales causas y perspectivas, Anuario de Estudios Americanos, tomo LII, n° 1, Sevilla, España.
- Frigerio, J.(2011).La rebelión criolla de Oruro fue juzgada en Buenos Aires (1781-1801), Ediciones del Boulevard, Córdoba,
- Gasparini, L.; Marchioni, M y Sosa Escudero, W. (2000) “La distribución del ingreso en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires” en Cuadernos de Economía N°49, Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires. -Informe del Plan Social Educativo. Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999.
- Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9-030 "DEL BICENTENARIO" Prof. Educ. primaria. institutodelbicentenario.mza.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=3
- Jorge, J. y Ulloa, A. (1918). Noticias secretas de América, tomo II, Madrid.
- -Kessler, G. (2003). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires, IIPE-UNESCO -Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron

- delitos contra la propiedad con uso de violencia. Documento de Trabajo No 13. Victoria, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Llach, J (2006) El desafío de la equidad educativa. Buenos Aires: Granica -Minujin,
 - A. y Kessler, G (1995). La Nueva Pobreza en la Argentina. Buenos Aires: Planeta.
 - Manual para exposición sobre técnicas - Universidad
eva.universidad.edu.uy/mod/resource/view.php?id=1386
 - Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Educación de calidad para una sociedad más justa. Formación docente y técnica.
portal.educacion.gov.ar/superior/formación-docente/
 - LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA: ESTRATEGIAS Y RECURSOS Tiberio Feliz Murias (UNED) M^a Carmen Ricoy Lorenzo (Universidad de Vigo) 2010.
 - Pereyra, A; Baituk, V; Iñigo, L e Itzcovich, G (2004) La Educación media: una aproximación cuantitativa. Informe de la Unidad de Información y Comunicación de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
 - Quijada, M. y Bustamante, J. (2000) «Las mujeres en Nueva España: orden establecido y márgenes de actuación». Historia de las mujeres, tomo III, Del Renacimiento a la Edad Moderna, pág. 648-668. Madrid, Santillana.
 - Serrudo Adriana 2006. Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la Escuela N° 4266 “Río Bermejo”. Carboncito. Provincia de Salta. Universidad Nacional de Salta.
 - Solís Álvaro Lely La diversidad cultural <http://www.monografias.com/trabajos-pdf5/la-diversidad-cultural/la-diversidad-cultural.shtml#ixzz4PtBBYfNS>
 - Tenti, E (2000) Culturas Juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000. 24 -
 - Tiramonti, G. (2004) “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela” en Tiramonti G. (comp) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial. FUENTES ESTADÍSTICAS CONSULTADAS -Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.
 - UNICEF. -Cippolloni, O (2004) Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en la World Wide Web <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/acercade/pneib.ppt> -
 - Duschatzky, S. y Corea, C (2002). Chicos en Banda. Buenos Aires, Paidós. -Dussel, I; Brito, A y Núñez, P (2007) Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores

de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Fundación Santillana -Educación Intercultural Bilingüe. Sistematización de experiencias. (2004) Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Viscardo, J. (1797), Carta a los Españoles Americanos, Revista Histórica, tomo VIII, Instituto Histórico del Perú, Lima, 1925.
- Zaynab Gates. (2012) Experiencias de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo wichí-weenhayek a ambos lados de la frontera argentino-boliviana. en educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/Implementacion%20EIB%20pueblo%20wichi_13sep2012.pdf.

ANEXOS**ENTREVISTAS A REALIZAR A LOS DOCENTES****NOMBRE Y APELLIDO****ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA**

- 1- En el presente periodo lectivo ¿realizó alguna propuesta didáctica desde la lengua y cultura aborígen?

Si la respuesta es SI ¿En qué área?

Si la respuesta es NO ¿Por qué razón?

- 2- Durante su formación de grado ¿recibió formación sobre cómo realizar una propuesta didáctica que se plantee la lengua y cultura aborígen como estrategia educativa?

Si la respuesta es SI ¿En qué área?

Si la respuesta es NO ¿Por qué razón?

- 3- ¿Recibió capacitación sobre cómo trabajar desde la diversidad social, cultural y lingüística de los niños?

Si la respuesta es SI ¿En qué área?

Si la respuesta es NO ¿Por qué razón?

- 4- ¿En su sala existe diversidad social, cultural y lingüística?

Si la respuesta es SI ¿Cómo lo evidencia?

Si la respuesta es NO ¿Cómo lo evidencia?

5- ¿Desarrolla propuestas didácticas en el área de prácticas sociales del lenguaje contemplando la lengua materna de los niños Wichi de su sala?

Si la respuesta es SI ¿Por qué razón?

Si su respuesta es NO ¿Por qué razón?

6- ¿Sus propuestas didácticas emplean la lengua materna como una estrategia didáctica de comunicación?

Si su respuesta es SI ¿Por qué razón?

Si su respuesta es NO ¿Por qué razón?

7- ¿Se comunica con los niños Wichi utilizando la lengua materna?

8- ¿Qué características tienen los materiales didácticos que elabora para desarrollar su clase de prácticas sociales del lenguaje?

9- ¿Qué estrategias didácticas que contemple la diversidad social, cultural y lingüística considera más adecuados para trabajar con niños aborígenes?

10- ¿Los niños de la sala de 5 años de la institución son educados teniendo en cuenta su identidad social, cultural y lingüística?

11-¿Cuál es su opinión personal sobre la inclusión de los niños Wichi en la sala de 5 años en su escuela?

12 ¿La institución educativa Favorece la implementación acciones que contemplan la diversidad social, cultural y lingüística de los niños? ¿Cuál/es?

13 ¿La institución educativa obstaculiza la implementación acciones que contemplan la diversidad social, cultural y lingüística de los niños? Cuál/es

14 ¿Considera que la escuela es inclusiva con los niños Wichi?

ENTREVISTA A PADRES O TUTORES DE ALUMNOS WICHI

NOMBRE Y APELLIDO

1- ¿En la sala de 5 años de la escuela n° 4485 se educa a su/s hijo/s teniendo en cuenta si son aborígenes?

Si la respuesta es SÍ ¿Puede mencionar algún ejemplo?

Si la respuesta es No ¿Puede mencionar algún ejemplo?

2- ¿Los docentes se comunican con los niños Wichi usando la lengua materna?

3- ¿Qué actividades hacen los maestros para favorecer la educación de sus hijos?

4- ¿Qué materiales de enseñanza que contemple la lengua materna han empleado los docentes de sus hijos?

5- ¿Qué materiales de enseñanza que contemple la cultura de los pueblos aborígenes han empleado los docentes de sus hijos?

6-¿Cómo se beneficiarían los niños Wichi si en la escuela le enseñan usando la lengua y cultura aborigen?

6- Emita una opinión sobre la inclusión en la escuela de los niños Wichi.

ENTREVISTA A LAS DIRECTORAS

- ¿La formación inicial, la capacitación continua de los docentes de su institución favorecerían la inclusión de los niños Wichi en las salas de 5 años?

¿Considera que la utilización de recursos y estrategias didácticas en las áreas Practicas Sociales del Lenguaje no contemplan la diversidad social, cultural y lingüística de los niños Wichi?

¿Puede enumerar los factores que garantizan y/u obstaculizan la inclusión de los niños Wichi en las salas de 5 años, en su establecimiento escolar?

¿Cual/les son las estrategias de comunicación docente- alumno Wichi en la sala de 5 años que se llevan a cabo en su institución?

¿De qué manera la gestión directiva favorece la inclusión de los niños Wichi en sala de 5 años en su institución?

¿Cuál /les son los espacios curriculares en los que los docentes y alumnos Wichi tienen mayores dificultades para el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo se beneficiarían los niños de la institución que Ud. Dirige al ser educados desde la diversidad social, cultural y lingüística?

¿Por qué cree que a los docentes de su institución se les dificulta implementar acciones que contemplen la diversidad social, cultural y lingüística de los alumnos?