

## Siete años más tarde...

### **Introducción**

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

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

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

### **La experiencia de 1° a 3° año de E.G.B.**

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

"La Educación Intercultural y Bilingüe se retoma en la escuela de El Sauzalito en marzo de 1995 en un proceso que no se ha interrumpido y parece haberse instalado, sino institucionalmente, en las prácticas de varios docentes de todo el nivel. El cambio en la gestión directiva y mi incorporación al plantel docente, fueron factores que se conjugaron con otros: la difusión de la Ley Federal de Educación y los Contenidos Básicos Comunes, la lectura y el análisis de distintos materiales que llegaban a la escuela, la necesidad de reconversión a través del perfeccionamiento, la conformación de una biblioteca para el docente con un enfoque renovado de las disciplinas y sus didácticas y gran cantidad y variedad de libros para los chicos.

Roberto Quiroga, el nuevo director, decidió incorporar el bilingüismo y la interculturalidad como parte del Proyecto Institucional para lo cual me adjudicó, junto al ADA Ambrosio Rosario, el área de Lengua y Ciencias Sociales de dos primeros grados (uno con la totalidad de alumnos aborígenes y el otro con igual proporción de aborígenes que de criollos).

### **Caracterización de la experiencia**

Se desarrolló durante todo el primer ciclo (1995-1997). Acompañamos al grupo, de primero a tercer grado.

Nuestros objetivos fueron:

- Incorporar el wichí en el proceso de alfabetización.
- Implementar la propuesta didáctica que se venía diseñando desde el Curso de ADA a partir del marco teórico del constructivismo y en particular las conclusiones sobre psicogénesis de la lengua escrita (Dra. Ferreiro y colaboradoras).
- Incorporar los saberes culturales de los wichí como contenidos de la enseñanza.
- Crear espacios de participación de los padres en el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos.

Esta experiencia fue presentada en el *I Encuentro de Experiencias Curriculares innovadoras en el aula* organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. Se le otorgó el Primer Premio. Fue expuesto en varios Encuentros y Congresos de Educación <sup>(4)</sup>. En aquella oportunidad describí la experiencia del siguiente modo:

#### ***La interacción como eje de la metodología.***

*La metodología se va estructurando a partir de los saberes de los alumnos y los docentes y de las aspiraciones de ambos, por lo tanto todos aportamos en la construcción de la estrategia de aprendizaje, y todos aprendemos; alumnos y docentes.*

*Para esto, y más allá de la propuesta constructivista, es necesario que los docentes no aborígenes seamos capaces de despojarnos de nuestros prejuicios raciales (lo que no significa mitificar la figura del aborigen, destacando en él sólo*

*los valores), y podamos establecer con ellos una relación basada en el respeto por lo diferente y en la valoración de la persona.*

*Seguramente ésta es la clave de la experiencia. Sin ella, no podemos plantearnos la formación de un verdadero equipo, ni sería posible la interacción, ya que supone reconocer que “el que enseña” es capaz de aprender y “el que aprende” es capaz de enseñar.-*

*Nos indican algunos aspectos de la interacción:*

- *La planificación conjunta (pese a las limitaciones en la capacitación técnica del ADA).*
- *La definición de las normas de convivencia dentro del salón: se realizó entre los chicos y los docentes (y se revisa permanentemente).*
- *El aprendizaje de la segunda lengua (los chicos y el auxiliar, el castellano, y yo el wichí).*
- *La presencia simultánea de escrituras en ambas lenguas y la posibilidad que tienen los niños de decidir la lengua en la que van a leer o escribir en determinado momento (por ejemplo si, el receptor de una “esquelita” es un hablante de castellano, la pertinencia del castellano es indudable, pero la reconstrucción escrita de un cuento trabajado en clase, lo hacemos en wichí).*
- *El aprendizaje de pautas culturales y saberes propios de la otra cultura (que se incluyen como contenidos o que se plantean en forma ocasional).*
- *La formación de una pareja pedagógica marcada por el intercambio permanente en la que, seguramente lo más técnico lo aporté yo, tal como lo expresó Ambrosio “aprendí formas nuevas de dar clase, a preparar materiales y cómo se utilizan”, pero lo más intuitivo y más próximo a la cultura de los chicos, el ADA.*

### **¿Cómo planificamos?**

*Manejamos dos niveles de planificación:*

a) **La anual:** *en la cual puntualizamos:*

- *los objetivos a los que apuntamos a lo largo del año, que son los siguientes:*
  - *Aproximarse a la lengua escrita a partir del nivel de*

*conceptualización de cada uno*

- *Descubrir la necesidad de apropiarse de la lectura y la escritura a partir de su uso en situaciones sociales.*
- *Expresarse oralmente en la lengua que prefiera.*
- *Avanzar en el aprendizaje del castellano.*
- *los contenidos que pensamos que podíamos abordar.*

b) **La de unidad:** que se caracteriza por:

- *Durar entre una y cuatro semanas,*
- *Plantear **objetivos** más específicos*
- *Incluir **contenidos** de distintas áreas: lengua (oral y escrita), estudios sociales, ciencias naturales, educación para la salud, plástica y en todo momento, cultura wichí (con fuerte participación del auxiliar y los chicos).*

*Algunos de los temas trabajados fueron: el nombre propio, la familia, la casa, nuestro pueblo, la zona y los pueblos vecinos, el monte, la gente y su cultura, la época de pesca, la época de los frutos, etc., los sucesos de mayo, la creación de la Bandera y otros.*

*Si bien algunos temas son más específicos de un área que de otra (el nombre propio, la lengua; la familia, de estudios sociales) se lo aborda de distintas disciplinas, así por ejemplo, en la unidad: “El lugar que compartimos, nuestro pueblo”, se trabajó:*

- *El nombre del pueblo en wichí y castellano Ciencias Sociales, lengua oral) su escritura escrita. Análisis de los elementos de la palabra SIP’OHI en relación a palabras significativas (el nombre propio y otras trabajadas anteriormente) (lengua).*
- *Ubicación del pueblo en el mapa de la Provincia del Chaco. Ubicación de J. J. Castelli y Resistencia (ciudades de referencia permanente), Ciencias Sociales). Escritura de los nombres (lengua). Pronunciación en castellano (lengua oral castellana). Construcción del espacio plano (lo que está “dentro” del Chaco y “fuera” de él).*
- *La historia del pueblo Ciencias Sociales . Cultura Wichí). Narración en wichí y en castellano (lengua oral). Las primeras familias (Ciencias Sociales), el nombre de los jefes de familia en wichí (abuelos de algunos alumnos) (Ciencias Sociales - Cultura Wichí), su escritura (lengua). La vivienda de entonces (Ciencias*

*Sociales - Cultura Wichí). La alimentación (Ciencias Naturales - Cultura Wichí), las enfermedades más comunes (Ciencias Naturales), el trabajo en la colonia, las travesías por el monte (Ciencias Sociales - Cultura Wichí).*

- *Las Instituciones de El Sauzalito, su función, los responsables de cada una (Ciencias Sociales). Escritura de los nombres (lengua). Vocabulario en castellano: el nombre de las instituciones (lengua oral castellana). Funciones de la lengua escrita en esas instituciones (lengua). Lectura de afiches y carteles del pueblo (lengua).*
- *Se preveen un conjunto de **actividades** en las que:*
  - **La lengua escrita aparezca como una necesidad** (comunicación, información, guardar memoria) en un contexto natural, por ejemplo:
    - *Escribimos una carta a una mamá para preguntarle si podemos ir a visitara.*
    - *Visitamos las instituciones y preguntamos para qué usan allí la escritura (fuimos al Registro Civil y el encargado, un aborigen, mostró los libros donde se registran los nacimientos, las defunciones, los D.N.I. vacíos, etc)*
    - *Hicimos un panel donde anotamos los cumpleaños para festejarlos al final del mes (y no olvidarnos de los cumpleaños).*
    - *Escribir y reconocer su nombre es necesario para identificar los cuadernos y los dibujos de cada uno. Los chicos tienen un nombre en castellano (el del documento) y otro en wichí. Trabajamos la escritura de ambos. Hicimos un papel de asistencia en el cual, todos los días ubicamos donde corresponde, el nombre de cada uno.*
  - **Se posibilite el intercambio en varios sentidos**
    - *Los niños entre sí (se trabajó en pequeños grupos de formación libre).*
    - *Los niños con diversos tipos de textos: diarios, revistas, libros, cuentos, historietas, alfabetos ilustrados, juegos didácticos, almanaques, horarios, cuadros, mapas, registro de*

*asistencia*, etc. (los subrayados están escritos en wichí, y también en castellano).

- *Los niños con los docentes: se combinan actividades individuales de escritura espontáneas y producciones grupales (en el pequeño grupo) y colectivas (todo el grado con la coordinación del docente; los chicos dictan y algún chico que se anima o el docente escribe pero la producción en sí se va construyendo entre todos a base al aporte individual y a la discusión grupal).*
- **Se visualicen escrituras convencionales** y se realicen el análisis del lenguaje escrito dentro de textos significativos (el salón tiene mucho material escrito que se va renovando permanentemente: alfabetos ilustrados en wichí y en castellano, mapas, láminas, trabajos de los chicos con un cartel que identifica de que se trata, por ejemplo: el título del cuento que ilustraron), los nombres de los chicos y de los maestros, los paneles de cumpleaños, de asistencia, el horario (que sin haberlo previsto fue uno de los textos predilectos: todos los días, al comenzar la jornada lo leían para saber si este día tenían educación física o “nivelación” y en el transcurso de la mañana, para ver “cuantos timbres” faltan para esas horas o para ir a la casa).
- **Se posibilite el aprendizaje a partir del juego.** Estos y otros juegos didácticos en su versión castellana fueron elaborados por la Profesora Marta Tomé y publicados en el libro “Juegos hilados a rueca”. Incluyo algunos a manera de ejemplo:
  - Rompecabezas con corte corrector
  - Letras móviles ilustradas y no ilustradas
  - Naipes
  - Rompecabezas con encajes
  - Memoramas o dominos

*Los chicos pueden jugar con los juegos en wichí o en castellano ya que tenemos a su disposición unos y otros. Tres veces por semana toda la escuela tenía destinada para los niños con dificultades para aprender, una hora más de clase, a la que llamó “hora de nivelación”. Esa hora era, para nosotros, la hora de jugar. Estaban*

*todos los juegos distribuidos en los grupos de mesas, los chicos elegían con qué juego y en qué lengua. No querían irse cuando tenían “nivelación”, entonces todos los que querían, podían quedarse. Todos disfrutábamos mucho en esas horas.*

- **Se incluyen actividades que favorezcan la psicomotricidad fina** a la vez que la expresión plástica (trabajos aplicando la técnica del boligraff, collage, con papel u otros materiales, pintura a pincel, dactilopintura, picado, torcido, modelado con masa de sal de colores, etc.).

*La previsión de los contenidos y las actividades, así como la duración, son sólo una guía. Esto significa que la planificación se reestructura cada día a partir de las propuestas del grupo o de los acontecimientos no previstos (una visita, por ejemplo). De modo que la unidad nunca “sale tal cual” fue planificada: se le agregan actividades, se le sacan otras, puede alargarse o acortarse, pueden trabajarse contenidos no previstos o dejar sin abordar otros que sí lo estaban.*

### **¿Cómo evaluamos? ¿Qué evaluamos?**

#### **Registros a día vencido:**

*Por lo precisado anteriormente, en el rayado de la planificación de unidad se prevé un espacio para consignar las actividades realizadas y los comentarios que consideramos relevantes. Este registro se realiza diariamente y en algunas ocasiones al finalizar cada unidad.*

*Realizarlo, supone reflexionar sobre lo trabajado, descubrir logros y puntualizar dificultades. Es como el momento de saborear la comida y plantearse las modificaciones que habría que prever, o lo que no puede faltarle (porque la hace muy rica) la próxima vez que la preparemos. Es un momento muy compartido entre los docentes y por ello muy constructivo. Es además, reconfortante; ya que se hace explícito lo que ambos consideramos pequeños logros individuales o grupales (o nuestros como docentes) que a diario nos nutren para continuar el trabajo con renovado entusiasmo o nos dan elementos para reformular nuestra propuesta.*

*El registro es entonces una manera permanente de evaluar la*

Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich

*metodología, la pertinencia de los contenidos y las actividades, la evolución del grupo (logro de los objetivos previstos o logro de otros no previstos) y nuestro trabajo como equipo.*

*Al finalizar el cuatrimestre realizamos también una evaluación, pero más global, de los aspectos puntualizados. Preveemos otra al finalizar el año.*

*El enfoque que manejamos de evaluación coincide con lo que Delia Lerner califica como "optimista" por tomar como criterio el punto desde el cual parten los chicos en este proceso y los logros o los avances que se van manifestando. Por lo tanto todo avance es positivo. No nos preguntamos cuánto les falta todavía o hasta dónde va a llegar este año, sino que pretendemos la puesta en marcha de un proceso de avance en el cual cada uno lo haga en el ritmo que le sea posible.*

*En este marco, toda participación es valorada, toda expresión es escuchada y respetada, todo intento por escribir o por interpretar un texto es considerado en sí mismo aprendizaje, y todo intento por hablar el castellano es considerado comunicación.*

*¿Cómo pudieron los chicos creer esto y "exponerse" al producir y "mostrarse" al intentar hablar castellano pronunciando mal o mezclando palabras en wichí pero sin tener miedo? (en el contexto de una institución que los ha descalificado y que se caracteriza por ser autoritaria). Pensemos que contribuye:*

- *La aceptación, respeto y valoración por la cultura (por lo tanto de la lengua) wichí que se manifiesta permanentemente en la inclusión de los saberes propios, en el espacio del auxiliar y su rol activo y participativo en las clases, y en mi actitud frente a ellos y sus manifestaciones.*
- *La valoración de la producción individual y grupal que se hace explícita de distintas maneras: la mostramos a los otros compañeros, llamamos al director u otros maestros para que nos vean trabajar, aplaudimos algún aporte o expresión, exponemos a menudo los trabajos en el salón y en la escuela o en la plaza cuando hay actos, felicitamos a los chicos individualmente de manera muy personal y muchas veces muy afectuosa, con caricias y besos.*
- *Una actitud que frente al error no sanciona ni castiga, sino que brinda la ocasión para sentarse junto al niño y revisar la producción o para*



*confrontarla con la de sus compañeros y se considera la manifestación de un momento en la aproximación al objeto de conocimiento. Por lo tanto, estos chicos no tienen miedo a “hacer mal” las tareas, porque saben que por el hecho mismo de hacerlas, serán valoradas, por eso, las hacen y las muestran con tranquilidad, incluso con alegría: están seguros de que no volverán a sus bancos desalentados.*

- *El sentimiento de saberse amados y contenidos les brinda seguridad, pero además, el estímulo permanente pone en marcha las acciones. En todo momento los animamos a trabajar, les aclaramos que hagan como ellos puedan, (aún frente a dibujos o actividades que no sean de escritura), que nos va a alegrar ver lo que hicieron.*

### **El seguimiento de cada alumno**

*Llevamos una ficha de seguimiento individual en la que formulamos en una lista los logros esperados y anotamos periódicamente la presencia o no de cada conducta. Abarca lo relacionado al nombre propio, a la escritura a la lectura, a la lengua oral y otras conductas escolares relevantes. También se consignan datos significativos de la vida familiar, de sus características personales y otros comentarios que merezcan ser registrados.*

*Se agregan a la ficha trabajos de los chicos que sirven de testigos de la evolución individual (escritura del nombre sin modelo a la vista, escrituras espontáneas y dibujo de la figura humana).*

### **¿Qué hemos logrado?**

- *Que los chicos venían a la escuela contentos. Además de aprender a leer y escribir están aprendiendo que se puede aprender con alegría, aunque se demoren años (se puede distinto, pero se puede).*
- *Que en el grado había un clima de alegría por estar juntos y de entusiasmo por el trabajo escolar.*
- *Que los chicos no rechazaban el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que tenían una actitud curiosa y constructiva: intentaban leer cualquier escritura (la marca de las cosas o carteles u otras escrituras) y escribían (aunque sea no convencionalmente) en su cuaderno, en el pizarrón, en papelitos, aún fuera de nuestros requerimientos. Querían pasar voluntariamente a escribir en el pizarrón y que los demás dicten. Iban con*

Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich

frecuencia, durante los recreos, a "leer" a la biblioteca de la escuela. Se mostraban espontáneamente los trabajos y conversaban cerca de sus producciones.

- Que el grupo avanzó en relación al nivel de conceptualización: (Marzo-Noviembre 1985)

<b>Nivel de Conceptualización</b>	<b>Iniciales</b>		<b>Repitentes</b>		<b>Totales</b>	
	Marzo	Nov.	Marzo	Nov.	Marzo	Nov.
<i>Presilábicos</i>	6	3	15	4	21	7
<i>Silábicos</i>	-	-	1	4	1	4
<i>Silábicos/alfabéticos</i>	-	1	-	5	-	6
<i>Alfabéticos</i>	-	2	-	3	-	5

- Que participaban en la clase, preguntaban, hacían comentarios de cosas que han vivido o que conocen, conversaban entre ellos, esto es que se expresaban oralmente con mucha fluidez. Si hablaban entre ellos, siempre en wichí, el ADA participaba, preguntaba, sonreía, luego me traducía, y quedaba incluida en el tema. Podía ser también que quisiera decirme algo a mí y entonces iban armando el discurso entre varios (el que hablaba pedía a los demás las palabras que en castellano no sabía, o si dijo algo que no se podía entender, algún compañero que se dio cuenta, me lo decía mejor). Incluían palabras en wichí y me preguntaban si la entendía; para confirmarlo, las decía en castellano y podía ser que ellos reorganizaran la idea incluyendo la palabra nueva; "muchos se animan a hablar; conversar y preguntar a la maestra en castellano, porque ellos se dieron cuenta que su maestra valora su expresión, cultura y participación", reconoció Ambrosio en uno de los informes de evaluación. Un proceso parecido hice yo, al querer comunicarme con ellos en su idioma. Lo que vale para nosotros es tratar de comunicarse con el otro, no la perfección en la sintaxis o la pronunciación, por eso nos animamos.
- Que hemos desterrado el uso, casi compulsivo, de la goma de borrar. Frente a cada pequeño trozo de dibujo o copia imprecisa, los niños repitentes "borroneaban y borroneaban" su cuaderno y tapaban con su mano, avergonzados, el producto final. Ahora, todos dibujan y "escriben". Los dibujos son cada vez más grandes, completos y ricos en detalles.
- Que la disciplina de la clase ha mejorado significativamente desde que hubo acuerdo explícito de las normas.

Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich

- *Que fue posible tener materiales de uso común (lápices negros, de colores, tijeritas, plasticolas) y que no se perdiesen, rompieran o los robaran.*
- *Que participaron en todos los actos. Hemos preparado canciones y poesías en wichí. Las han cantado en grupo, en voz alta y sin vergüenza. También han bailado danzas folklóricas. Lo han hecho sin presiones, con alegría. Todos querían bailar en el acto, como lo hacemos en el aula. En la fiesta de fin de año dramatizaron un cuento de la cultura wichí (El cuento del fuego) cuyo relato, en wichí, fue realizado por los mismos chicos.*
- *Que los padres han participado:*
  - *Recibiéndonos en sus casas e involucrándose en la tarea educativa al hablar con los chicos cuestiones relacionadas con el cuidado de la salud, el aseo personal, higiene de la casa y al estimularlos para seguir aprendiendo, recalcando que no hay que faltar a la escuela.*
  - *Expresando, en las visitas domiciliarias, su conformidad con el proceso de los chicos.*
  - *Ayudando en la limpieza del salón de clases, mesas y sillas;*
  - *Construyendo dos cestos para papeles y donándolos a la escuela.*
  - *Asistiendo a los actos para ver actuar a sus hijos;*
  - *Acudiendo a la escuela para recibir los boletines de calificación;*
  - *Donando artesanías para ser vendidas y con lo recaudado comprar ventiladores para el aula;*
  - *Que han participado otros miembros de la comunidad relatando usos y costumbres de los "antiguos" (cómo cazaban, cómo hacían fuego, cómo pescaban, etc.) en algunas oportunidades fueron a la escuela, en otras fuimos a sus casas.*
- *Que en la escuela hay un reconocimiento de la evolución del grupo y las diferentes manifestaciones de estos chicos, mostrando con esto que es posible, en un grupo de niños wichí la aplicación de una estrategia más participativa y constructiva.*
- *Que algunos docentes de la escuela se han ido animando a tomar algunos elementos de esta experiencia y aplicarlos con sus alumnos.*

- *Que asistían regularmente a clases niños que pertenecen a familias que, año tras año, inscriben a sus hijos con el objetivo de solicitar el certificado de escolaridad y una vez obtenidos abandonaban la escuela hasta el comienzo del siguiente año.*

### **¿Qué limitaciones tenemos?**

- *Mi propio nivel de conceptualización de la propuesta pedagógica basada en el enfoque constructivista.*
- *Que al no ser un proyecto asumido por toda la institución se plantean diferencias en criterios pedagógicos entre los docentes. Esto pone en riesgo la continuidad del proceso.*
- *Que no sabemos abordar las dificultades de aprendizaje de un numeroso grupo de niños del otro primero, en el cual la implementación de esta estrategia se halla asociada a otras variables que, hasta ahora no hemos podido manejar en el grado que nosotros deseamos.*
- *Que, aunque hay mucho material elaborado en lengua wichí (cuentos recuperados por jóvenes aborígenes, de la memoria de los más ancianos, libro de lectura y fichas de actividades para la lectoescritura, juegos didácticos, alfabetos ilustrados, etc.), no se ha publicado nada (nos hemos manejados con fotocopias de esos materiales). Esto debilita el sentido de aprender a leer en una lengua en la que no hay nada escrito.*
- *Que la modalidad de jornada completa de la escuela es una exigencia que supera las posibilidades de atención y rendimiento de los chicos, planteando, para las horas de la tarde, un desafío que está fuera del alcance de nuestras decisiones. Estos grados tienen por semana solamente 6 horas de materias especiales, sobre 40 horas didácticas.*
- *Que en la capacitación, el ADA no recibió información sobre el enfoque constructivista, por lo cual en algunos momentos no puede, interpretar el proceso de los chicos ni cuestionar sus hipótesis para provocar avances.*
- *Que desde hace dos años no se realizan acciones de perfeccionamiento para auxiliares docentes aborígenes wichí, ni encuentros que posibiliten el intercambio entre los que trabajan con población aborígen. (Zidarich 1995)*

### **El trabajo en segundo y tercer grado**

Durante segundo grado, se incorporaron al grupo cerca de 10 chicos wichí

repitentes y 6 más que habían dejado la primaria luego de varios intentos por pasar de grado. Comenzamos con 38 inscriptos y finalizamos con 36. La heterogeneidad del grupo era muy grande (chicos que tenían entre 7 y 13 años, algunos presilábicos, otros alfabéticos, que manejaban incluso cursiva, algunos adaptados, pero otros con muchas dificultades (en algunos casos creadas por la escuela misma, durante las experiencias anteriores). Al año siguiente, los chicos con sobreedad, pasaron a formar parte de una sección múltiple <sup>(5)</sup>.

Los que se incorporaron ese año nunca habían escrito en wichí pero no encontraron dificultades para hacerlo. Lo hacían de acuerdo al nivel de conceptualización de la lengua escrita que habían alcanzado. Nuevamente, pude **observar que es el mismo para ambas lenguas**, porque se refiere a la idea que los chicos tienen en relación al sistema de escritura.

En algunos momentos, todos escribían en wichí, en otros todos en castellano y en otros cada uno en el idioma que quería o podía. Este aspecto constituye una constante de la propuesta. Los chicos tenían la libertad para elegir si querían leer o escribir con los materiales en wichí o castellano. Esto implica a necesidad de aceptar escrituras *como puede*, no sólo en lo relacionado con su nivel de conceptualización, sino también en lo relacionado con su particular manejo del castellano, del wichí y de ambas lenguas, como parte de un complejo proceso de apropiación.

El énfasis estuvo puesto en la producción de textos en situaciones comunicativas reales utilizando, siempre que fuera posible la lengua escrita para guardar memoria, informar y comunicar. Se favoreció el contacto de los chicos con distintas clases de material escrito (revistas, cuentos, libros) en la biblioteca de la escuela y en el aula. Formamos una biblioteca en el aula que contaba con alrededor de cincuenta ejemplares con diversos tipos de textos. Apenas fueron publicados, incluimos los textos en wichí. No llegamos a inventariarlos ni a organizar préstamos domiciliarios. Quedaban a leer porque querían, en los recreos, en horas especiales y fuera de hora. Algunos libros o revistas se deterioraron, pero ninguno se perdió. El grado tenía también, una juegoteca que contaba con aproximadamente treinta juegos, entre los didácticos y otros juguetes, como rompecabezas, ludo, soldaditos, etcétera.

Se trabajó sobre varios tipos de textos. Sin duda, el preferido por los chicos fue el cuento, tal vez por ser *el texto* por excelencia de su cultura (las narraciones orales de generación en generación). Se han leído además textos informativos (sobre el Sistema Solar, las distintas etnias aborígenes del Chaco y otros) textos instruccionales (técnicas para la elaboración de máscaras) textos

poéticos (por ejemplo, El Tío Pala y otras poesías), cuadros de doble entrada (agenda anual, cuadro meteorológico) y grafogramas (los que están los libros Chalanero y Tsalanawu).

Respecto a los contenidos alcanzados al final del tercer grado, en el área de lengua, se terminó con el proceso de alfabetización inicial, entendiendo por esto que el grupo que pasó a cuarto grado había descubierto el sistema de escritura. El 75% podía producir escrituras alfabéticas en las dos lenguas mientras que el resto podía hacerlo bien con alguna ayuda. Sólo un pequeño grupo había comenzado el proceso de adecuación ortográfica y utilización de signos auxiliares y de puntuación, el resto no.

La comprensión del castellano oral fue creciendo, sin embargo siempre consideré valiosa la presencia de Ambrosio con quien podían comunicarse más rápido y mejor que conmigo, preguntar y comentar más cosas. Siempre fue un referente en la clase a quien los chicos consultaron permanentemente.

Como logros fundamentales se destacan el sentido de grupo que se creó, el nivel de participación y compromiso en proyectos áulicos e institucionales, la regularidad en la asistencia, la capacidad para expresarse, discutir y tomar decisiones, el sentido de pertenencia a la institución, el compromiso en cumplir los acuerdos realizados, la capacidad de auto-organización como grupo (para jugar, ir al río, ir a la biblioteca, etc.).

A modo de ejemplo, diré que, en el acto académico de fin de año (1997) dos niñas de este grado se desempeñaron como maestras de ceremonia, leyendo las glosas en wichí, junto a un docente, que lo hacía en castellano. Las glosas habían sido traducidas por ellos y revisadas por un ADA.

Los padres se involucraron en el proceso de los chicos, participando en reuniones, planteando inquietudes, algunos visitando el salón. Al finalizar el año se realizó, una reunión de evaluación con asistencia de más de veinte adultos (entre padres, madres y abuelos). En ella vimos fotos, videos y trabajos de los chicos (que también estuvieron presentes) desde que iniciaron primer grado hasta que terminaron tercero. La idea fue mostrar lo que Ambrosio y yo consideramos logros, como parte de un proceso que demandó el trabajo sostenido y comprometido de todos. Fue un encuentro muy lindo, alegre y emotivo.

Todos manifestaron sentirse muy conformes por el aprendizaje de los

chicos. Valoraron el manejo oral y escrito de los dos idiomas, el buen trato (cariño y respeto que recibieron) y la participación de los chicos en los actos. Expresaron, también el deseo de continuidad del proceso en el resto de los grados de la primaria.

Se cerraba allí una experiencia cuyo valor principal residía, fundamentalmente en haber podido mostrar que *es posible*. Entonces podíamos empezar a pensar que si el maestro se prepara, si el ADA se prepara, si ambos se respetan, si el grupo no tiene dificultades especiales (sí las del monolingüismo), se puede lograr también con chicos aborígenes un aprendizaje feliz de la lectura y escritura.

Para mí fue una experiencia muy valiosa. Me enriquecí humana y profesionalmente. Disfruté mucho aprendiendo con Ambrosio y con los chicos. Que ellos confiaran en mí y en la posibilidad de aprender de una manera diferente fue la condición para desencadenar un proceso que se seguirá mejorando, pero del que ya no se podrá retroceder. La confianza fue tal vez, una manera de responder al respeto y a la aceptación. También había mucho cariño. Sin estos componentes, hubiera sido muy difícil sostenerse y avanzar.

## **De 4° a 7° año**

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

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

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

Una de las docentes que han tenido en estos años afirma que, al igual que otros chicos aborígenes, han tenido que hacer frente a permanentes situaciones de discriminación, frente a lo cual manifiesta haberse manejado con firmeza. Desafortunadamente, no es este el modo de actuar de todos los docentes. Mientras algunos son en esto intransigentes y claros, otros se mantienen al margen sin intervenir y otros, en forma más o menos encubierta, promueven

Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich

estas situaciones o las protagonizan. Y esto se sufre, se vive con dolor, no sólo de las personas que han sido discriminadas, sino también de los que están presentes y de algún modo, participan sin querer, con su silencio.

## Los datos

En 1997 se promovieron a 4° año de E.G.B. 22 chicos, mientras que 4 no se promovieron.

En 4° año, 2 niños dejaron la escuela.

En 5° año, se produjeron 4 casos de desgranamiento. Dos de las niñas que dejaron la E.G.B., comenzaron a cursar en el Anexo para Adultos., pero con poca constancia.

Dos niños repitieron 6° año, por inasistencias reiteradas y otro abandonó a comienzo de año. Esta fue una gran pérdida para el grupo, era un líder muy positivo, sus compañeros todavía lo extrañan. Es uno de los que habían ingresado luego de haber abandonado, es decir que es mayor que el resto del grupo; además su madre falleció a comienzos de ese año. Estimo que las causas del abandono pueden estar relacionadas con ambos factores.

De los 22 que comenzaron 4° año en 1998,  
13 están en 7°  
3 están en 6  
4 abandonaron la escuela  
2 se pasaron al Anexo para Adultos

De los 22, 18 están en el Sistema Educativo.

## Ahora opinan ellos



Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich

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

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

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

*...Ambrosio wit Mónica toyihemen toyenlhi wichí lhañhi toj pajche Ychewenej tokey toj is..("Me gusta que Ambrosio y Mónica nos enseñen en idioma wichí, me gusta su forma de ser")(W.G.)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich

## Para terminar...

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

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

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

Siete años más tarde...  
Mónica Zidarich