



Universidad Católica de Salta

Facultad de Artes y Ciencias

Licenciatura en Psicología

Factores resilientes en el personal educativo de la Escuela Rural “Río Bermejo” N° 4266, paraje Carboncito, Embarcación, Salta-Argentina en el Año 2017.

Directora de Tesis

Lic. Ana Laura Herrando

Estudiante

María Virginia Pérez

Año 2018

Autoridades Académicas

GRAN CANCELLER

E. R. Mons. Mario Antonio Cargnello

RECTOR

Ing. Rodolfo Gallo Cornejo

VICE RECTOR ACADÉMICA

Mg. Constanza Diedrich

VICE RECTOR ADMINISTRATIVO

CR. Roberto Dib Ashur

DECANO DE FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS

Lic. Susana del Carmen Arzelán Allué

SECRETARIA ACADEMICA

Dra. Adriana Ibarguren

JEFE DE DEPARTAMENTO

Lic. Sandra Zabala Salazar

Dedicatoria

A:

Dios y a la Virgen.

Por las bendiciones y las personas que ha enviado a mi vida como fuente de inspiración.

Mi Abuela, Noni.

Por su amor ilimitado, por creer en mí y acompañarme en la mitad de este proceso.
Siempre en mis recuerdos. (QEPD)

Mi madre, Valentina, mi primer y gran maestra.

Por enseñarme a no rendirme, por su presencia y apoyo incondicional.

Mi padre, Ángel (Pachi).

Por el amor en cada etapa de mi vida, sus enseñanzas y valores transmitidos.

Mis hermanos.

Por la confianza y el acompañamiento diario.

Andrés.

Por el amor y la templanza dedicada en este recorrido.

Agradecimientos

Agradezco principalmente a la comunidad educativa “Río Bermejo N° 4266” por abrirme sus puertas: a los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües, quienes me conmovieron y transmitieron en cada relato el amor y compromiso por su trabajo.

A la Licenciada Ana Laura Herrando, por su calidez, generosidad, confianza y guía en este recorrido.

A los profesores, quienes transmitieron el amor y entrega por esta profesión, y que fueron fuente de inspiración y motivación en este proceso.

A Gabriela, amiga y compañera, fuente de apoyo y acompañamiento mutuo en nuestra formación profesional.

A mi familia, soporte fundamental de resiliencia, por alentarme a continuar y apoyarme incondicionalmente.

A Andrés, compañero de vida, quien estuvo en todo momento, calmando miedos y ansiedades.

A mis amigas por las conversaciones interminables y el aliento constante.

Por último, a todas las personas resilientes que a diario buscan transformar la oscuridad en luz para su vida.

Pequeña luz- Isi Lhosaj

*No dejes de marchar cuando no hay camino, deja que
tus pies abran el tuyo; ni te detengas cuando se ha
hecho oscuro, ilumina tu andar con la luz que hay en ti
mismo.*

(Autor desocnocido)

Índice de contenido

Resumen.....	10
Abstrac.....	11
Introducción.....	13
Planteamiento del Problema.....	14
Objetivos.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Preguntas de investigación	15
Justificación.....	16
Consecuencias de la investigación.....	17
Deficiencias en el conocimiento del problema.....	18
Marco Teórico.....	25
Capítulo I – Planteos Epistemológicos.....	26
Concepto de hombre.....	27
Concepto de comunidad.....	29
Implicancia de la Psicología Comunitaria.....	30
La inclusión de una Psicología Rural Latinoamericana.....	30
La importancia del Enfoque Ecológico.....	34
Capítulo II - Resiliencia individual y Resiliencia Sociocultural.....	36
Fundamento del concepto de Resiliencia	37
Resiliencia: Conceptualizaciones.....	39
Resiliencia individual, un proceso en construcción.....	42
Resiliencia una respuesta frente al estrés.....	44
Resiliencia sociocultural.....	46
Capítulo III – Factores de Resiliencia.....	49
Del modelo Biomédico al modelo Salubrista.....	50
Factores de Resiliencia.....	52
Autoestima.....	54
Introspección.....	55
Iniciativa.....	55
Autonomía.....	55
Creatividad y Humor.....	55

Sentido de Pertenencia	57
Empatía.....	58
Capítulo IV-Resiliencia en la Escuela.....	59
Escuela y Resiliencia.....	60
La escuela: un contexto en transformación.....	62
La función docente en la actualidad.....	65
Porqué fortalecer la resiliencia en el maestro.....	67
Factores ambientales que obstaculizan la resiliencia	71
Pasos para promover la resiliencia en los docentes	77
Capítulo V-Contexto rural y comunidad Wichí en el paraje Carboncito...	79
Especificaciones del contexto rural.....	82
Ubicación.....	82
Viviendas y formas de alimentación.....	82
Creencias y cultura.....	83
Organización y política.....	84
Educación rural.....	85
Categorización de las unidades educativas.....	86
Modalidad Intercultural bilingüe.....	87
Personal escolar.....	87
Acerca de la función del maestro de grado.....	88
Acerca de la función del maestro auxiliar bilingüe.....	88
Anticipación de Sentido.....	90
Metodología.....	91
Metodología.....	92
Conceptos Centrales.....	92
Factores Resilientes.....	92
Tipo de investigación.....	93
Alcance de la investigación	94
Diseño.....	95
Participantes.....	96
Criterios de la muestra.....	97
Contexto y Periodo.....	98
Acerca de Carboncito.....	98

Reseña Histórica de la Institución educativa “Río Bermejo”	100
La escuela Río Bermejo en la actualidad	104
Nivel socioeconómico de la población escolar.....	106
Instrumentos	107
Nota de Campo	107
Observación cualitativa.....	108
Entrevista.....	111
Guía de entrevista.....	112
Procedimientos	114
Categorías	116
Análisis de la información	120
Participante N° 1.....	120
Participante N° 2.....	125
Participante N° 3.....	129
Participante N° 4.....	132
Participante N° ...5.....	135
Participante N° 6.....	139
Dependencia	143
Credibilidad	144
Transferencia	145
Confirmación	145
Resultados de la Investigación	146
Conclusiones	178
Consideraciones y Sugerencias	185
Sugerencias	186
Referencias Bibliográficas	190
Anexo I	198
Anexo 1: Autorización de la Institución.....	199
Anexo 2: Guía de entrevista.....	200
Anexo 3: Categorías de Análisis.....	202
Hoja de evaluación.....	255

Índice de Tablas

Tabla 1: Nota de Campo: Planilla de Registro	107
Tabla 2: Guía de observación- Contexto	109
Tabla 3: Guía de observación por Participante.....	110

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad profundizar y conocer cuáles son los factores resilientes que desarrollan los maestros de grado y los maestros auxiliares bilingües de la Escuela Rural “Río Bermejo” N° 4266, ubicado en el paraje “Carboncito”, a 40 kilómetros de la ciudad de Embarcación, provincia de Salta, al momento del ejercicio de su profesión.

El estudio fue de tipo cualitativo de carácter descriptivo, con un diseño fenomenológico, enfocado en conocer las experiencias individuales y subjetivas de los participantes, a fin de describir y comprender los factores resilientes que desarrollan en la realización de la tarea educativa. Los instrumentos utilizados fueron: las notas de campo, registro de observaciones y entrevistas que se efectuaron a seis maestros de la escuela mencionada.

Fue posible conocer y describir los factores resilientes significativos empleados por el personal escolar de acuerdo a las particularidades del ámbito rural a donde se inserta la institución educativa. Es decir, que los mismos responden a las particularidades contextuales, culturales y educativas del entorno y que los educadores deben ser lo suficientemente flexibles para adaptar contenidos y actividades que se adecuen a la realidad contextual que los circunda.

Finalmente se logró concluir luego de todo el proceso de indagación, recolección de datos y análisis de los mismos, habiendo conocido y descripto los factores resilientes tales como: a) Autoestima, b) Iniciativa, c) Autonomía, d) Creatividad, e) Sentido de pertenencia y f) Perseverancia y autorrealización.

Por lo que resultó posible comprender que tales factores son imprescindibles para el desempeño profesional y personal de los maestros de grados y maestros auxiliares bilingües. Que en cada caso particular el tiempo de desarrollo de estos será diferente pero que en todos los casos su presencia es vital con el único fin de favorecer la adaptación positiva a los contextos rurales.

Abstrac

The purpose of this research was to deepen and learn about the resilient factors developed by grade teachers and bilingual auxiliary teachers from Rio Bermejo Rural School. No. 4266, which is located in Carboncito, 40 kilometers from Embarcacion city (province of Salta), at the moment of the exercise of its profession.

The study was of a qualitative type with a descriptive character, with a phenomenological design, focused on knowing the individual and subjective experiences of the participants, in order to describe and understand the resilient factors that they develop in the realization of the educational task. The instruments used were field notes, record observations and interviews to six teachers from the school recently mentioned.

It was possible to know and describe significant resilient factors, which are used by school staff according to the particularities of the rural area where the educational institution is inserted. In other words, they respond to contextual, cultural and educational particularities of the environment and that is the reason educators must be flexible enough to adapt contents and activities to the contextual reality that surrounds them.

Finally, it was concluded after all the process of inquiry, data collection and analysis of them, having known and described the resilient factors such as: a) Self-esteem, b) Initiative, c) Autonomy, d) Creativity, e) Sense of permanence and f) Perseverance and autorrealization.

Therefore, it was possible to understand these factors are essential for the professional and personal performance of teachers and bilingual auxiliary teachers.

Depending each particular case the development time of these factores will be different. Anyway, their presence is vital in all cases for the purpose of making better the adaptation to the rural context.

Introducción

La investigadora nació en la localidad de Embarcación, provincia de Salta. Es hija de maestros y ha transcurrido su infancia rodeada de vivencias en el seno de una familia dedicada a la docencia.

A su vez, es sobrina, vecina y alumna de personas que eligieron la profesión de maestro observando de niña todo lo que implicaba esta profesión, tal como trasladarse hacia otras instituciones en localidades aledañas, transitar por senderos o caminos inapropiados bajo condiciones climáticas que ponían en riesgo su salud, no poder asistir a actos escolares de sus hijos, todo esto con el ideal de educar y formar a los niños de la región y por añadidura obtener un beneficio económico.

Motivada por la experiencia y la proximidad con la comunidad educativa rural y por los relatos de las vivencias que varios docentes que trabajan en otras zonas rurales compartieron con ella, surge el interés de comprender cómo opera la resiliencia en el ámbito educativo rural.

El marco teórico de la investigación se fundamenta en la importancia y el desarrollo en la actualidad del concepto de resiliencia, ampliamente utilizado en las Ciencias Sociales, definida como *“la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas”* (Grotberg, 2001, p.20)

El objetivo específico apuntó a identificar y describir los factores resilientes, es decir aquellos recursos o herramientas que emplean los docentes para afrontan las diversas situaciones que se presentan en el momento del ejercicio de su profesión en una zona desfavorable y para adaptarse positivamente a la misma.

Éstos vararían según el ambiente y personalidad de cada individuo. Para esto se abordará a la escuela rural “Río Bermejo, N° 4266”, ubicada a cuarenta kilómetros de la ciudad de Embarcación en la “Misión Carboncito”, Provincia de Salta.

El abordaje se hizo desde el campo de Psicología Comunitaria que entiende al hombre como un individuo activo, dinámico y constructor de su realidad, que cuenta con posibilidades de cambio, herramientas y recursos que le permitirán cumplir sus expectativas y satisfacer sus necesidades, desarrollando al mismo tiempo las relaciones de cercanía con los otros. Se destaca el interés de la Psicología Comunitaria por estudiar contextos sociales desfavorables, partiendo de la premisa

fundamental en la que los maestros son los actores principales dentro de la comunidad educativa por su relación con la comunidad rural.

En las áreas rurales son múltiples los factores que intervienen en el proceso educativo, teniendo en cuenta el contexto económico, político, cultural, y ambiental que los circunda. En consecuencia, se apuntó a analizar la vida cotidiana de esta escuela rural sin desconocer la dimensión económica y política que la atraviesa y la constituye, además de aquellos recursos que se aportan desde programas y acciones gubernamentales observando si responden o no a las necesidades de la comunidad educativa.

Por otro lado, se tuvo en cuenta los factores culturales y contextuales que difieren a los de los educadores provenientes de otras zonas, generalmente, de la ciudad de Embarcación, pues es conveniente que pertenezcan a la región dado que a la institución educativa concurre gran parte de la población Wichi.

Finalmente, los factores del contexto ambiental que se presentan ante los docentes tales como inundaciones, cortes de ruta, altas temperaturas, entre otros, eran conocidos por la investigadora y fueron explorados en la inmersión preliminar al campo.

Sintetizando, con esta investigación se buscó conocer las principales problemáticas que se presentan en la realidad de la zona a fin identificar y describir cuáles son los factores resilientes que desarrollan los docentes en el ejercicio de su tarea educativa ante las situaciones adversas existentes en el ámbito educativo rural y en la comunidad Wichí en la que se inserta la Escuela Rural N° 4266 “Río Bermejo”, paraje Carboncito de Embarcación, Salta, durante el año 2017.

Planteamiento del problema

- ¿Cuáles son los factores resilientes que desarrolla el personal educativo de la Escuela Rural N° 4266 “Río Bermejo”, paraje Carboncito de Embarcación, Salta para enfrentar las situaciones adversas y adaptarse positivamente a su tarea educativa?

Objetivo general

- Describir los factores resilientes que desarrolla el personal educativo para enfrentar las situaciones adversas y adaptarse positivamente en su tarea escolar en la Escuela Rural N° 4266 “Río Bermejo”, paraje Carboncito de Embarcación, Salta.

Objetivos específicos

- Conocer las particularidades de la tarea escolar en el ámbito rural de la escuela Río Bermejo N°4266.
- Identificar los factores resilientes, tales como autoestima, autonomía, iniciativa, creatividad, introspección, emociones y sentido de pertenencia en las experiencias de los relatos del personal educativo de la Escuela Rural N° 4266 “Río Bermejo”, paraje Carboncito de Embarcación, Salta.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los factores resilientes que desarrolla el personal educativo para enfrentar las situaciones adversas y adaptarse positivamente en su tarea escolar en la Escuela Rural N° 4266 “Río Bermejo” en el paraje carboncito de Embarcación, Salta?
- ¿Cuáles son las particularidades de la tarea escolar de la institución Río Bermejo?
- ¿Qué factores resilientes se identifican en los relatos del personal educativo? ¿Se identifica la autoestima, autonomía, autoeficacia, iniciativa, creatividad, introspección, emociones y sentido de pertenencia?

Justificación

Esta investigación se consideró relevante pues permitió conocer, describir, analizar y profundizar acerca de los factores resilientes que desarrolla el personal educativo de la escuela rural “Rio Bermejo”, ubicada en el paraje Carboncito de la localidad de Embarcación en la provincia de Salta.

Por otro lado, consistirá en un aporte novedoso para los psicólogos en tanto que abordará otro contexto y permitirá visualizar las particularidades en la educación rural.

La posibilidad de identificar y describir los factores resilientes permitirá al personal educativo futuro conocer las habilidades y factores resilientes que a diario desarrollan actualmente en su tarea educativa los docentes que residen en la zona. En tanto que posibilitará generar líneas de acción y de apoyo, para motivar al personal venidero en su labor.

El papel o rol que desempeña el docente en una comunidad rural no está especificado de antemano. Si bien cuenta con los conocimientos adquiridos en su formación académica, la inmersión en la comunidad lo enfrenta a situaciones frecuentes a las cuales debe adaptarse entre las que se encuentran las características del contexto rural, la accesibilidad de la zona, las inclemencias del tiempo, las particularidades de la comunidad, los recursos económicos que sustentan la tarea de los habitantes, entre otros factores que influyen en sus actividades educativas.

Se verán beneficiados con esta investigación los docentes que a futuro sean designados a trabajar en esta comunidad, permitiéndoles reconocer los recursos resilientes y sus características positivas, con los que contarán para afrontar su tarea a diario y para desarrollar su adaptación al contexto de la forma más rápida y menos complicada.

Consecuencias de la investigación

Con el objetivo de minimizar las posibles consecuencias de la investigación, se tomaron los recaudos necesarios para evitar resultados negativos y/o riesgos en los participantes, ajustándose a las “Normas Éticas del PSI para Investigaciones con Sujetos Humanos” y “Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina”.

Por lo tanto, la investigadora asumió el compromiso con los participantes, el respeto por sus derechos y dignidad. En tanto que para desarrollar la investigación solicitó el permiso correspondiente a la directora de la institución. (Anexo 1)

A su vez los educadores accedieron a participar, luego de ser informados acerca de los fines y objetivos, las actividades que se llevarían a cabo, al igual que el resguardo y correcto uso de la información obtenida durante el proceso de investigación a través del Consentimiento Informado de los mismos. (Ver anexo II)

En base a lo anteriormente mencionado, es que los instrumentos utilizados fueron previamente consensuados con la directora de tesis, y aprobados en el proyecto de investigación.

Deficiencias en el conocimiento del problema

En referencia al tema **“Factores resilientes desarrollados por el personal educativo en las escuelas”**. La investigadora observó la existencia por un lado de material concerniente a la educación rural. Y por otro, diversas indagaciones realizadas en el marco de la resiliencia en grupos de niños y adolescentes, sobre la detección y promoción de factores resilientes.

Con respecto a esto, en las investigaciones consultadas no se encontró un trabajo que integre dicho fenómeno de resiliencia en maestros de escuelas rurales con población aborígen. A continuación se exponen las fuentes consultadas y analizadas, las cuales aportaron para la concreción de este proyecto.

- Torres de Torres, A. (2000) *“Desde la psicología de frontera, cuestionamientos al Concepto de Resiliencia”*. Congreso Argentino de Psicología. Rosario- Argentina.

Esta investigación inició a partir de una práctica profesional en Iruya, en contextos de pobreza rural y marginalidad de la cultura colla en el Noroeste Argentino. Desde un trabajo sobre del desarrollo infantil temprano; la autora cuestiona e invita a reflexionar sobre el concepto de resiliencia formulado por diversos autores y propone trabajar y analizar dicho concepto. Con la finalidad de que en la psicología no solo se piense desde la teoría, sino también desde la práctica, in situ en aquellos contextos vulnerables frente a la marginalidad y la exclusión.

Torres de Torres (2000) establece una analogía sobre las bases teóricas de la epidemiología describiendo el concepto de inmunidad; enlaza tales conceptos de manera que puedan ser entendidos por agentes sanitarios y promovidos a la comunidad colla. A la vez, incluye la necesidad de formular preguntas que invitan a pensar el porqué se enferman las personas, integrando el contexto, la cultura y las tradiciones al concepto de multicausalidad, donde diversos agentes intervienen tanto en los procesos de salud como de enfermedad.

La autora apunta a facilitar la transmisión y comprensión por parte de diversos actores, reformular el concepto de resiliencia para que sea planteado como un derecho de salud teniendo en cuenta siempre el contexto socio cultural donde se

manifiesta. Entiende que lo que puede ser visto como un mecanismo protector en las pautas de crianza de la cultura colla se convierte en promotor de los factores de resiliencia.

Este trabajo aportó una nueva mirada para tener en cuenta, desde la praxis, el paradigma de la resiliencia; particularizando la capacidad de enfrentar la adversidad e incorporando a dicho concepto, no solo el desarrollo positivo sino también concuerde con las metas de la propia cultura.

Pero la investigadora lo considera deficiente para su indagación debido a que se enfoca en los mecanismos resilientes de los niños collas generados a partir de las pautas de crianza de los padres, y no se extiende a las características resilientes de cuidadores, docentes o personas significativas que en ocasiones son transmisores de dichos mecanismos.

- Torres Galván, M.P. (2008) *“La Resiliencia a partir de la repitencia Escolar en la Adolescencia”*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Católica de Salta.

Ésta investigación se enfocó en describir si la experiencia de repetir un año escolar promueve o no la capacidad de resiliencia en los alumnos del polimodal, del Colegio Santo Tomás de Aquino, en la provincia de Salta. Era un estudio de carácter exploratorio- descriptivo.

Las bases teóricas que lo sustentaron, provenían de los aportes científicos de la Psicología Evolutiva para explicar la adolescencia, periodo en el cual el individuo atraviesa diversos cambios físicos, biológicos y psicológicos y desde la Psicología Educacional para las definiciones correspondientes al fracaso y deserción escolar. Finalmente sumó los aportes del paradigma de resiliencia para abordar dicha problemática, enfatizando en las fortalezas y habilidades adquiridas por los adolescentes para afrontar las situaciones adversas.

La metodología tuvo la finalidad de indagar si la repitencia escolar en los alumnos de dicha escuela era activadora de actitudes resilientes; para esto se utilizaron como herramientas de recolección de datos las entrevistas, escalas y cuestionarios.

Concluyó Torres Galván (2008) que el repetir un año escolar no constituye una situación promotora de resiliencia pero comparte que dicha experiencia puede

introducirse en las metodologías y propuestas educativas con la finalidad de promover la resiliencia en docentes e instituciones.

Esta investigación aportó una nueva mirada de cómo introducir el paradigma de la resiliencia en las instituciones educativas. Con respecto al docente, introdujo una nueva mirada de como la resiliencia le permitiría tener fortalezas internas para afrontar las situaciones diarias en el contexto educativo.

De este estudio se tuvo en cuenta, como guías orientadoras, las entrevistas utilizadas y adaptadas por la investigadora para los docentes. La investigación es deficiente en tanto que buscó indagar en un aspecto en particular, la repitencia escolar como traumática en adolescentes, y no apunta a la experiencia del docente.

- Molina Irausquin, C. (2011) *“Resiliencia y motivación al logro en docentes de escuelas bolivarianas”*. Maracaibo.

El estudio apuntó a determinar la correspondencia entre Resiliencia y motivación al logro de los docentes de las escuelas rurales, mediante una metodología descriptiva de nivel correlativo. Utilizó la escala de “Resiliencia de Colina y Esqueda (2002) y el instrumento de Motivación al logro de Romero García y Salom de Bustamante (1990).

Con respecto a los resultados, planteó la presencia de dos factores en los maestros de la zona: la motivación y el sentimiento de pertenencia por la institución. Estableció una relación de concordancia entre resiliencia y motivación al logro. Por lo que sugirió contar con programas educacionales que promuevan la motivación en los docentes bolivarianos para que se desempeñen de manera eficiente. Así concluyó que si los docentes de las escuelas bolivarianas están altamente motivados tienen la capacidad de enfrentar las situaciones adversas y de esta forma promover la interacción con sus alumnos utilizando los factores resilientes.

El aporte de dicho estudio, es a partir de la mención de las características de resiliencia tales como la motivación, estabilidad emocional, fortalezas y sentido del humor. Sin embargo, resultó deficiente ya que la misma se refirió solo a establecer la relación entre los niveles de resiliencia y la motivación de logro, sin tener en cuenta el contexto rural como fuente importante para el desarrollo de factores de resiliencia en los docentes. Si bien se menciona en la bibliografía no se profundiza durante la investigación propiamente dicha.

- Rodríguez, M., Pereyra, E., Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M. y Labiano, M.L. (2009). *“Propiedades Psicométricas de la escala de Resiliencia versión Argentina”*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis. San Luis Argentina. Revista Evaluar.

La investigación indagó sobre la confiabilidad y validez de una versión Argentina de una Escala de Resiliencia (ER) de Walding y Young (1993). Se adaptó al idioma español, con la necesidad de obtener una escala que midiese las características resilientes de la personalidad que permiten la adaptación positiva. La muestra estuvo compuesta por 222 argentinos, el rango de edad fue entre 18 y 70 años. La escala constó de 25 ítems, los factores que evaluaron fueron: capacidad de autoeficacia, capacidad de propósito y sentido de la vida y evitación cognitiva.

La investigación concluyó que en los resultados encontrados no se presentaron diferencias entre mujeres y varones, afirmó que la resiliencia puede ser desarrollada por cualquier persona sin importar el sexo considerándose confiable para su aplicación en Argentina.

Aporta a la presente investigación la posibilidad de tomar como referencias la distinción y definición de las diversas características de resiliencia que pueden ser observadas en las personas. Es deficiente en tanto que las categorías son cuantificables y no describen dichas características resilientes, en oposición a los docentes de la Escuela Rural Río Bermejo que pertenecen a una población regional diferente a la de los sujetos objetos de estudio de la indagación mencionada ut supra.

- Núñez, C., Solís, C. & Soto, R. (2014). *¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile*. Universidad Católica de Val Paraíso. Chile.

Esta investigación era de tipo cualitativa con un diseño cuasi-etnográfico, realizado a partir del cierre de dos escuelas rurales luego del terremoto. Surgió con el objetivo de analizar y comprender los procesos psicosociales que irrumpen en la comunidad educativa y rural como consecuencia del cierre de establecimientos educativos rurales resultante del terremoto en el año 2010.

A partir de esto, los autores detectaron las significaciones que le adjudican a la institución los pobladores de la zona. Se visualizó cómo la escuela rural es el nexo de

unión entre los habitantes y las instituciones de gobiernos que se encuentran en las zonas urbanas.

El aporte que realiza a este trabajo, es de los resultados obtenidos donde se observó el modo en el que el espacio educativo fomenta y desarrolla acciones que potencian la participación de sus miembros. Concluyendo que las escuelas en las comunidades rurales dinamizan las actividades y otorgan participación a los ciudadanos.

Es importante en tanto que permitió observar un nexo posible entre la Psicología Comunitaria y las escuelas rurales. De este modo los autores reforzaron la idea de entender a las instituciones educativas como el punto de unión donde los habitantes se vinculan con otras realidades y con los centros urbanos más próximos, posibilitando la generación de un espacio de intercambio y participación.

Fue deficiente para este proyecto porque abordó los procesos psicosociales provenientes de la comunidad y no a los docentes como actores sociales que están en constante interacción con los miembros que la componen. La realidad a investigar en el ejemplo difiere con el objeto de estudio de la investigadora en tanto que la misma abordará comunidades de pueblos originarios por lo que los factores intervinientes responden a otras necesidades.

- Martínez, S. (2010). Violencia y Resiliencia: Una mirada centrada en la salud. En Sosa, R. (Comp.), *Distintas miradas psicológicas sobre el hombre*. (pp. 85-99). Salta: Eucasa.

Se trató de un trabajo de investigación presentado a partir de un análisis retrospectivo, que resaltó la importancia del concepto de resiliencia, a partir de la intervención comunitaria realizada en el año 2007 por un equipo interdisciplinario, en barrios marginales que integran el Centro de Salud de Villa primavera, en la provincia de Salta.

Desde un enfoque intercultural e interinstitucional, con una metodología de planificación estratégica, el objetivo se centró en abordar las problemáticas que giran en torno a la “violencia adolescente”. De este modo buscó acciones conjuntas para resolver y construir una relación vincular entre las instituciones, la comunidad y las personas que la componen y descubrir a partir de las situaciones que se presentan los factores resilientes que emplean padres e hijos para enfrentarlas.

Este antecedente aportó a la indagación realizada por la tesista, información sobre cómo instrumentalizar un modelo interdisciplinario con grupos de personas que forman parte activa de la comunidad. A su vez, el autor entendió que a partir de la inclusión del concepto de resiliencia, se pueden guiar acciones de salud en un trabajo que implique indirectamente a diversos actores de la comunidad.

Es deficiente en tanto que la investigadora estudiará la presencia de los factores resilientes, en los maestros de escuelas rurales con un contexto diferente, y en interrelación con una población conformada por individuos de la etnia wichí y no lo hará en una zona urbana.

- Domínguez, F. L. (2014). *“Estudio comparativo sobre la socialización del niño wichí y criollo del nivel inicial. Tartagal. Salta 2014”*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Católica de Salta.

Se trató de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo, con un diseño de estudio de caso. Apuntó a describir las características de socialización del niño wichí y criollo, en el nivel inicial en una escuela de la localidad de Tartagal, provincia de Salta.

La recolección de los datos se realizó a partir de entrevistas semi-dirigidas a padres y docentes; y la aplicación y análisis del test de la familia, a los niños de cinco años del nivel inicial. Sus bases teóricas se fundamentaron en la Psicología Educacional y la Psicología Social.

Finalmente reconoció la existencia de diferencias en las formas de socialización. Por un lado, mencionó que los niños wichí establecen lazos sociales caracterizados por la precariedad, inhibición e introversión producto de aferrarse a lo conocido en las familias extensas y consanguíneas de la comunidad, donde las figuras de orden y disciplina se ven desdibujadas y caracterizadas por la permisividad y que la institución educativa se ve desvalorizada como espacio de socialización.

Y por otro lado afirmó que las características de los niños criollos se caracterizan por establecer lazos sociales de riqueza a partir de las transferencias familiares acerca de la importancia y valoración de la educación.

Esta investigación es tomada como antecedente puesto que indaga la forma de socialización del niño wichí y criollo en el ámbito escolar, permitiendo visualizar rasgos de la valoración cultural de la etnia wichí sobre las instituciones educativas. Si bien sirve como punto de orientación no profundizó sobre las características y factores resilientes de los maestros como uno de los protagonistas de la tarea educativa.

Marco Teórico

Capítulo I-Planteos epistemológicos

Concepto de hombre

Con el objetivo de introducir a los lectores en el tema de investigación resulta conveniente señalar la perspectiva teórica desde la cual se aborda el concepto de hombre que servirá como guía durante el transcurso de la misma. Este es tomado de las conceptualizaciones realizadas por la Psicología Comunitaria a partir de los aportes de la Psicología Social, que definen al hombre como un ser activo dentro de una comunidad, participe de los grupos sociales que la componen.

Con respecto a esto, (Montero, 2004) entiende al hombre, “Como un sujeto, como un ser activo, dinámico, constructor de su realidad”. (p. 19). La autora invita a pensarlo, como una persona que cuenta con posibilidades de cambio, herramientas y recursos que le permitirán cumplir sus expectativas y satisfacer sus necesidades en el contexto en el cual se desarrolle, además de establecer relaciones con los otros.

En ese mismo sentido Ulivarri (2010) plantea desde el ámbito comunitario abordar y comprender en primer lugar los parámetros de salud- enfermedad, normal-anormal. Porque se trata de un concepto complejo, que no puede generalizarse según las normas esperadas por la comunidad científica, puesto que debe entenderse al individuo como una totalidad en la cual no solo es necesario incluir su particularidad, sino también tener en cuenta que forma parte de un contexto socio histórico – cultural y político más amplio.

Otras de las definiciones que se ajustan a esta investigación es la que emplea en sus inicios Rappaport (1977), citado en Montero (2004), quien centra su interés en los factores ecológicos y culturales que inciden en la formación de los problemas que el individuo debe enfrentar en el ambiente. El autor indica tres aspectos específicos en los que debe centrar su interés la Psicología Comunitaria: la relatividad cultural, la diversidad y la ecología, entendiendo a esta última como “la adecuación entre las personas y el medio ambiente”. (p. 31)

Sintetizando, los autores concluyen a partir de sus construcciones teóricas acerca de la compleja relación entre el individuo y su ambiente. A su vez permiten observar que en los procesos de salud-enfermedad son diversos los factores que intervienen en dicha relación individuo-comunidad- sociedad.

Por otro lado, Pichon Rivieré (1985) considera al individuo, como una persona con necesidades que solo pueden satisfacerse en las relaciones sociales que establece. Por lo tanto es un ser en relación, no vive en forma aislada y la interacción entre sus

miembros no lo determinan sino que lo condicionan. El autor resalta: “No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases”. (p.5).

Por su parte Tovar Pineda (2001) también considera una visión holística de la humanidad en la que reconoce como parte de su configuración los factores culturales, ambientales y socio-políticos.

A partir de lo expresado, la definición incluirá los diversos aspectos mediante la comprensión del paradigma de la complejidad, que no es excluyente ni privativo, y que entiende al hombre como un todo integrado; al ser tomado este como objeto de estudio sin ser aislado de su contexto, su historia y su cultura.

Morin (2006) se refiere en sus textos acerca de la Inteligencia de la Complejidad, que el discernimiento de los objetos de una disciplina es separativa, aísla los objetos y fenómenos a estudiar; entonces enunciaría así un conocimiento mutilado y restringido que solo abarca los lineamientos que lo limitan. El conocimiento no se reduce a la relación causa- efecto sino que debe pensarse su recorrido en forma espiralada, en bucle, donde el conocimiento de una de las partes remite necesariamente al todo y a los subsistemas que interactúan con las partes y el todo.

Tal como mencionan los autores, el hombre como individuo en relación forma parte de un contexto más amplio. Por lo que para estudiar un fenómeno fruto de su producción, resulta fundamental y enriquecedor la idea de abordarlo desde la inclusión del conocimiento circular, donde no se parte de una definición estática sino más bien complementaria y dinámica, como las relaciones que él mismo establece con el entorno.

Es a partir de Morin (2004) y de su explicación de las relaciones humanas de una nueva causalidad en bucle, que no es lineal y a la que denominó “endo-exo-causalidad”, para dar cuenta que si bien el individuo actúa sobre la realidad, los efectos que se producen en el entorno, a priori, también han contribuido a esa conducta. Y lo expresa de la siguiente forma: “Todo lo que es viviente, y a fortiori todo lo que es humano, debe comprenderse a partir de un juego complejo o dialógico de endo-exo-causalidad”. (pp. 5-6).

Concepto de comunidad

Se define a la comunidad como un conjunto de personas que poseen características en común, se agrupan y forman parte de un pueblo, región o un país. Por su parte, Montero (2004) sostiene que la comunidad es el centro, el motor, el actor y receptor de la Psicología Comunitaria, es aquella que recibe y participa de las transformaciones sociales. Este concepto permite comprender hacia donde se direccionan las prácticas comunitarias a partir de la siguiente definición:

Una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social. (p.100)

Es decir, la autora explicita que la comunidad se compone por un conjunto de personas en interacción, que evolucionan y se encuentran en constante transformación. En dicha relación se produce un intercambio entre sus miembros, que puede suceder en un espacio común donde comparten costumbres y tradiciones, mientras que en ocasiones surgen problemas, se plantean soluciones y generan acciones solidarias de ser necesarias. De allí resulta el sentido de pertenencia e identidad social, donde sus integrantes se conforman como grupo y se fortalecen en la unidad.

Mientras tanto Ulivarri (2013), dentro de las reflexiones que realiza acerca del accionar del psicólogo comunitario, señala que desde la práctica de la residencia comunitaria se considera comunidad al camino que emprende el psicólogo comunitario con un grupo de personas. Este es un proceso en transformación permanente al se sumará en la búsqueda de una modificación o cambio.

Sánchez Vidal (2007) describe el accionar de la psicología comunitaria, desde el interior de la comunidad y en caso de no ser posible se deben buscar espacios comunes de interacción, como aquellas instituciones que mayor acercamiento tengan: escuelas, instituciones no gubernamentales, iglesias, comedores, entre otras. Apunta a modificar y mejorar las condiciones de vida de las personas en los niveles políticos, económicos educativos y de salud, reducir la brecha de desigualdad y alcanzar el bienestar y desarrollo personal.

El autor enmarca como receptor de tales acciones al grupo o comunidad, mediante la indagación previa de las demandas e inconvenientes que presentan. Define a la misma como “una realidad socio-psicológica compleja, con frecuencia representada por unidades administrativas, como los barrios o distritos urbanos, al conjunto de cuyos pobladores va destinada la intervención”. (p.60)

Implicancias de la Psicología Comunitaria

Para a desarrollar las implicancias de la psicología comunitaria sobre el tema de investigación, es conveniente considerar la existencia de diversas formulaciones sobre las intervenciones de la misma. Por consiguiente, los diversos autores señalan como condición necesaria conocer el enfoque socio-cultural del ambiente, las demandas que se presentan y los factores psicosociales que intervienen en el grupo o comunidad.

Por su parte, Montero (1984/2004) define la Psicología Comunitaria como una disciplina de la psicología que tiene en cuenta el rol activo y participativo de la comunidad, como un agente con derechos y posibilidades de expresar sus opiniones, decidir y elegir. En este sentido puntualiza:

“Es una rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social.” (p.32)

En otras palabras se entenderán por factores psicosociales a todos aquellos componentes externos e internos que influyen en la vida del hombre, a los que debe adaptarse y poder dar una respuesta. De este modo explica que no solo son los factores psicosociales, sino que también tiene en cuenta los aspectos sociológicos, culturales, económicos e idiosincráticos.

En consecuencia a lo antes mencionado, Sánchez Vidal (1996-2007) señala como característica fundamental de la Psicología Comunitaria, la multidisciplinariedad.

En tanto que surge gracias a la integración de diversos saberes y campos de conocimiento que incluyen a la Psicología Social, las Ciencias Sociales, la Antropología, la Sociología, e integra en dicha disciplina las conceptualizaciones de los aspectos psicosociales, sociológicos, culturales y políticos.

Así este autor establece una diferenciación entre la Psicología Mental Comunitaria y la Psicología Social Comunitaria. Puesto que esta última encierra particularidades de las situaciones generadas en América Latina, que derivaron en problemáticas sociales tales como las marginación, la expropiación, la exclusión de diversa etnias, la pobreza, entre otras.

Por lo tanto, considera a la Psicología Social Comunitaria como una disciplina que apunta a la transformación de los seres humanos en sujetos sociales capaces de tomar conciencia de la situación en la que se encuentran y que puedan ser dirigidos hacia una acción colectiva. Ésta abarca también los fenómenos psicológicos, psicosociales y de historicidad que incluyen las categorías sociales de identidad, cultura y tradiciones. Apunta a la formación de sujetos activos y comprometidos con los grupos sociales de los que forman parte.

Finalmente, de acuerdo a lo que mencionan los autores es posible concluir que la Psicología Comunitaria tiene por objetivo lograr el desarrollo humano integral en las personas, estableciendo metas positivas que contribuyan a restablecer el equilibrio en la comunidad. Apunta a promover el cambio “desde abajo”, donde el individuo implicado es un agente participativo capaz de gestionar acciones que permitan la transformación social. (Montero, 2004; Sánchez Vidal, 2007)

La inclusión de una Psicología Rural Latinoamericana

Landini (2015) invita a reflexionar e incluir a la Psicología como disciplina que aborde situaciones que afectan al hombre y que son propias del contexto rural. La ruralidad es un espacio que ha sido investigado por diversas ciencias como la Antropología, Biología y sociología. Si bien la psicología estudia al individuo, la ruralidad es un contexto que exige ser mirado teniendo en cuenta sus particularidades.

Con respecto a esto, propone dejar de lado los prejuicios, invita a mirar el contexto rural como un nuevo campo de intervención, en el cual se presentan situaciones que difieren de los contextos urbanos tales como las características de la población, modos de vida, costumbres, tradiciones, actividades económicas, educativas, entre otras.

Estas regiones son abordadas por teorías que poco conocen desde las prácticas, las cuestiones reales en el terreno pero que a su vez presentan demandas con características propias. Por lo tanto, interroga sobre ¿cómo es posible interrelacionar praxis y teoría para obtener mayor riqueza de los contextos rurales?

En esta trama Landini (2015) expresa la necesidad de incluir a la Psicología Rural con el interés de emplear una disciplina adaptada y apropiada para el conocimiento de los factores psicológicos en los contextos rurales. Por esto se pronuncian a continuación los enunciados de la misma.

El autor enfatiza acerca de la esencia de la Psicología Rural, la cual radica en la aptitud y posibilidad para incorporar reflexiones y encaminar acciones que respondan a las necesidades de poblaciones en estos contextos. Propone entenderla “como campo de problemas en los que se articula psicología y ruralidad”. (p. 28)

Esto significa que estaría destinada a las poblaciones rurales y particularmente a los sectores marginados y desprotegidos, abriendo nuevos espacios de intervención ante las demandas de estos sectores. Landini (2015) precisa la necesidad de descubrir nuevos espacios como psicólogos en diálogo con los diversos actores sociales que componen la población rural, médicos, agentes sanitarios, docentes, instituciones; ya que ellos son los quienes vive y trabajan en dicho ambiente.

Por otra parte, las características contextuales y culturales de poblaciones aborígenes, imprimen a los contextos rurales particularidades, que surgen de la interacción entre sus miembros en contacto directo con otras poblaciones cercanas.

En relación a esto, Saforcada (2007) propone un cambio en la denominación de la Psicología Rural Latinoamérica que comprendería el idioma latino con el que se comunica una parte de la población, por Psicología Rural Indoafróiberoamérica, con

la finalidad de incluir a las comunidades de pueblos originarios y los pueblos afrodescendientes, esto quiere decir a todos los habitantes de la región.

Con esto el autor señala, que si bien en Psicología existen enfoques teóricos con diversidad conceptual sobre el ser humano, dichas definiciones se enmarcan en contextos urbanos. Empleados para manipular, dominar y clasificar en categorías, sin intención manifiesta de comprender y conocer en la praxis otras culturas, tradiciones, valores y construir desde allí un conocimiento integral y superador de carácter intercultural que incluyera a toda la humanidad.

En Argentina los datos administrados a partir de un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC, 2010) desde el cual apuntaron a cuantificar, reconocer, identificar y localizar a aquellas personas que pertenecían o eran descendientes de pueblos originarios y con ellos los nombres de las distintas etnias que habitan en nuestro país. Proporcionó la composición y distribución de los pueblos originarios, “955.032 personas, que representan el 2,38 por ciento del total de la población y forman parte de los 31 pueblos indígenas distribuidos en el país”. (p.8)

Por lo tanto, como individuos pertenecientes a un país compuesto por diversidades étnicas que demandan ser miradas, se resume lo que Saforcada (2007) considera que como indo-afro-ibero-americanos se requiere el aporte de la psicología en los siguientes aspectos:

1. La psicología es una disciplina que debe estar al servicio de las personas, familias y comunidades, debe poner de manifiesto aquellas necesidades, demandas y culturas que estaban ocultas.
2. Debe promover el empoderamiento de las familias, comunidades y clases sociales. No solo se trata de fortalecer, sino de la posibilidad de apropiarse y reconocer las diversas instancias de sistema político con la finalidad de poder liberarse de la opresión de los sectores más favorecidos y luchar por el pleno goce de los derechos humanos.
3. Que pueda responder a las demandas en base al respeto universal de los derechos humanos, comprender las características y condiciones personales de toda

la población. Esto es, la forma en la que se agrupan, las divisiones étnicas y conductas que responden a las tradiciones ancestrales, etc.

4. Investigar, intervenir y responder, con respecto al proceso de desarrollo humano normal e integral en los procesos de salud que emergen de manera positiva y negativa.

5. Realizar aportes e intervenciones para el mejoramiento de la educación formal e informal como también promover el progreso cultural.

6. Promover la búsqueda del bienestar de las personas, familias y comunidades.

7. Contribuir y fomentar la creatividad sobre la base del uso de sus recursos para que puedan progresar espiritualmente, sin alejarse de sus tradiciones, en vías de mejorar su calidad de vida.

8. Ayudar en el fortalecimiento de las instituciones que interactúan a diario con la comunidad, consolidando el uso de sus recursos y herramientas que respondan a necesidades.

9. Trabajar la inclusión de pueblos originarios psico-socio-culturalmente

Finalmente el psicólogo, será una herramienta capaz de propiciar un ambiente en el cual los individuos puedan fortalecer sus recursos personales e indirectamente favorecer el crecimiento de las comunidades enmarcadas en la realidad rural, construyendo saberes en el campo que no lo alejen del contexto mismo sino que le permita integrar conceptos para responder a sus demandas. Mediante investigaciones capaces de derrumbar prejuicios sobre las comunidades rurales a partir del reconocimiento de que existe allí un terreno poco transitado, que forma parte de la historia argentina y que merecen ser reconocidas, respetadas e integradas.

Importancia del enfoque ecológico

El enfoque ecológico imprime sus características en la Psicología Comunitaria. Montero (2004) considera que dicho enfoque se especializa en:

“Señalar e incluir la diversidad cultural; propugnar la sustitución del modelo médico de tratamiento de los problemas sociales por modelos psicosociales comunitarios; unir la teoría y la praxis; considerar a los psicólogos comunitarios como agentes de cambio social comprometidos con ese cambio; creer necesario el establecimiento de una relación igualitaria, dialógica y de enriquecimiento psicológico con las personas de las comunidades; considerar a esas personas

como seres históricos, activos y creadores; y fomentar su desarrollo y fortalecimiento.” (p.59)

Ramírez y Jiménez (2012) manifiestan que dicho enfoque resalta la relación entre el individuo y el entorno, como las influencias recibidas. Si bien el hombre es el centro de interés tienen en cuenta los múltiples roles que desempeñan, la interacción que establece con sus miembros y la forma de relación con el ambiente.

Los autores destacan un nexo con la Psicología Comunitaria, la cual considera al individuo en su rol activo y participativo en la comunidad; en dicho inter-juego de relaciones intervienen los aspectos étnicos y culturales en relación con los organismos sociales, económicos y políticos.

Al respecto Revenson (1990) señala que la perspectiva ecológica puede ayudar a dilucidar y re direccionar investigaciones que giran en torno a la personalidad. Sostiene que:

Usando esta perspectiva, los procesos de enfermedad en la personalidad se estudian principalmente dentro de su configuración de origen natural o contextos, donde las variables contextuales son parte integrante de una relación entre la personalidad y la enfermedad. El enfoque ecológico requiere de la investigación no sólo para evaluar las características de las personas y el medio ambiente, sino también para enfatizar el patrón dinámico de interacción entre la persona y el medio ambiente. En el plano teórico, una perspectiva ecológica sirve como profunda estructura para la interpretación de resultados de la investigación. Un nivel más práctico, que afecta a la forma en que uno diseña e implementa investigaciones sobre los factores psicológicos en la enfermedad. (p. 66)¹

¹ An ecological perspective may help to untangle some of this confusion and may suggest new directions for personality- disease research. Using this perspective, personality- disease processes are studied primarily within their naturally occurring settings or contexts, contextual variables, are integral aspects of the link between personality and disease. And ecological approach requires the research not only to assess the characteristics of both the persons and the environment, but also to emphasize the dynamic pattern of interaction between person and environment. On a theoretical level, an ecological perspective serves as ‘deep’ structure for interpreting research findings. One more practical level, it affects the ways in which one designs and implements research on psychological factors in illness. Traducción propia de la tesista.

Capítulo II - Resiliencia Individual y Resiliencia Sociocultural

Fundamentos del concepto de resiliencia

A partir de la revisión de diversos antecedentes teóricos, fue posible conocer la evolución del concepto de resiliencia a través del tiempo. El término fue empleado en sus inicios por la ingeniería para explicar las propiedades de algunos materiales que siendo sometidos a condiciones extremas, podían modificar su forma y luego volver a su estado original.

Werner (1982), citado en Melillo (2001), realizó investigaciones en una isla de Hawái, donde vio cómo aquellos niños que vivían en situaciones de pobreza, en familias disfuncionales, sin ninguna posibilidad de resurgir lograron sobreponerse a las dificultades adversas de la vida y tener esperanza en el futuro. A pesar de las situaciones estresantes que atravesaban en sus vidas; la investigadora pudo constatar que todos ellos tenían a alguien en común, es decir, a una persona que en algún momento les brindó amor, confianza y apoyo, lo cual había sido el puntapié inicial para promover desarrollos exitosos.

En este camino, Cyrulnik (2001) explica como las personas que atravesaron por los campos de concentración, renacieron nuevamente cuando pudieron sanar las heridas del alma. Aun teniendo entre sus recuerdos los momentos atroces e inhumanos por los que habían atravesado pudieron resistir, sobreponerse y continuar con su vida. De acuerdo con esto el autor señala: “El hecho de abandonar los campos no significó la libertad. Cuando se aleja la muerte, la vida no regresa. Hay que ir a buscarla, aprender a caminar de nuevo, aprender a respirar, a vivir en sociedad”. (p.23)

Con respecto a lo planteado por los autores, diversas investigaciones se orientaron a indagar qué había más allá en la naturaleza humana, que les permitía a algunas personas superar situaciones de manera positiva y que otros no lo lograban. En el caso de Werner (1982) observó el desarrollo de niños ante situaciones de pobreza extrema; Cyrulnik (2001) partió de otra circunstancia inhumana tal como el holocausto y cómo pudieron reponerse después de tanto dolor y horror para salir adelante.

Otros investigadores observaron cómo pueblos que habían sufrido catástrofes climáticas, tales como terremotos o tornados, lograban organizarse y levantarse aun

sobre la nada misma. La búsqueda por encontrar un punto en común entre esas personas, les permitió descubrir estados psíquicos saludables con capacidad de desarrollar una visión prospectiva. Lograron reconocer así en la praxis esa capacidad humana de levantarse y renacer, para esto tuvieron que acompañar y escuchar las narraciones de acontecimientos y recorrer el mismo camino pero como espectadores.

Melillo (2001) realiza una distinción sobre dos aspectos diferentes en el enfoque de la resiliencia, los cuales se dividen para interpretar el concepto. El primer sendero es el “genetista- individualista”, en el cual se incluye a aquellas personas que han crecido en la pobreza extrema, subsistiendo en algunas ocasiones solo con las necesidades mínimas satisfechas, y adquiriendo así la capacidad de adaptación positiva por derecho ante cualquier situación adversa.

El otro aspecto tiene mayor relación con la presente investigación puesto que centra su interés en la resiliencia producto de la interrelación con personas significativas y su entorno. El autor menciona que este segundo enfoque propone entender la resiliencia como un proceso que puede formarse en el transcurso de la vida del individuo y abarcar así su “ecología- vital: familia-comunidad-cultura.” (p.16).

En base a lo expuesto resulta por lo tanto posible entender la importancia no solo de observar la resiliencia como producto de un proceso, sino también tener en cuenta los elementos que forman parte del mismo. Es decir, el individuo, su familia, el medio en el que vive, las instituciones y organizaciones que lo rodean. Como así también el contexto socio cultural, con el que interactúan, la intención es la de prevenir enfermedades, con visión hacia el futuro y en condiciones saludables en las distintas etapas de la vida.

Por otro lado, Montero (2004) establece una relación entre el concepto de “resistencia” y el de resiliencia. Menciona como particularidades de algunas comunidades la capacidad de resistir ante situaciones límites propias de las circunstancias de la vida.

Explica por lo tanto, la capacidad de persistencia y tenacidad peculiar de algunos grupos para sobreponerse ante las situaciones difíciles, adaptarse a las condiciones desfavorables, ser solidarios y generar acciones de oposición a las

desventajas sociales, dando lugar a un funcionamiento prospectivo con posibilidades de generar cambios graduales en su entorno.

Montero (2004) encontró, entonces, que esta capacidad de resistencia era propia de algunos individuos que formaban parte de la comunidad, y la misma podía ser utilizada para promover y contagiar el compromiso y la motivación a sus miembros. Por lo tanto la caracterizo como la habilidad y flexibilidad de las personas para recuperarse de las situaciones adversas, adaptarse de manera exitosa y poder sortear las condiciones propias de un contexto desfavorable.

Resiliencia: Conceptualizaciones

Si bien existen diversas definiciones acerca del concepto, a los fines de este trabajo se considerarán aquellas conceptualizaciones relacionadas con el enfoque ecológico planteado por Melillo (2001), el cual tiene en cuenta el contexto en el que del individuo, su comunidad y la cultura a la que pertenece.

Grotberg (2001) define a la resiliencia como una capacidad universal propia del individuo que le permite superar las situaciones adversas, enfrentarlas y transformarlas en algo positivo para su vida. Asimismo, Rutter (1987), citado en Wagnild & Young (1993), considera la resiliencia como:

(...) un factor de amortiguación que protege a los individuos de los trastornos psicóticos. El autor describió a las personas resilientes como poseedoras de la autoestima, creencia en la propia auto-eficacia, habilidades de resolución de problemas y capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias”.²

En referencia a lo expuesto los autores consideran a la resiliencia como una capacidad propia del individuo, que funciona como mecanismo de protección aminorando los efectos de los estímulos externos percibidos como perturbadores. A

² “as a buffering factor that protects individuals from psychotic disorders and described resilient individuals as possessing self-esteem, belief in one’s own self-efficacy, a repertoire of problem-solving skills, and satisfying interpersonal relationships”. Traducido por la tesista.

partir de esto la persona puede desplegar recursos, reaccionar o emitir una solución frente a una situación problemática.

Por su parte, Torres de Torres (2000) agrega que no es solo la capacidad para sobreponerse a una situación y salir fortalecido, sino también la posibilidad de instrumentalizar el desarrollo positivo en concordancia con las metas de la propia cultura.

También Cyrulnik (2001) menciona como importante la presencia de personas significativas, como fuente de apoyo para el individuo, que le asegure cuidados y protección para lograr una adaptación social positiva en su entorno. El autor considera que el desarrollo de la resiliencia solo puede realizarse desde el interior de la cultura, cuando ésta promueve el impulso hacia la concreción de metas positivas.

A su vez, Rutter (1992), citado en Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla (1997), consideran como característica principal de la resiliencia, la interacción favorable entre los procesos sociales e intrapsíquicos, que le permiten al individuo vivir en condiciones saludables en un ambiente desequilibrado. Por consiguiente, ésta no puede ser pensada como una condición innata de las personas, sino como un proceso adquirido que se construye en interacción con los otros y el ambiente.

Por lo tanto, permite comprender que si bien la resiliencia es una capacidad humana, la persona no nace resiliente, se construye a partir de relaciones significativas que le brindan apoyo incondicional.

Tanto Torres de Torres (2000) como Cyrulnik (2001) y Rutter (1992), van más allá y plantean que las circunstancias externas desfavorables influyen en el individuo a la hora de accionar sus recursos resilientes; sin embargo, estas circunstancias no lo determinan.

Puede que un individuo en contextos de marginalidad extrema encuentre un motivo o una persona que ofrezca su ayuda y le brinde los impulsos necesarios para modificar su historia y escribirla de manera diferente. Por lo que señalan como condición indispensable, dentro del entorno o de la cultura que rodea al individuo, exista una construcción positiva y la superación necesaria para enfrentar la adversidad.

Por otro lado, Vergés (2001) incluye al concepto de resiliencia un punto de vista jurídico, el cual considera a la resiliencia como una capacidad propia que debe ser pensada como un derecho. Señala por lo tanto, la posibilidad de una construcción preventiva que empodere a las personas con herramientas para afrontar problemáticas diarias.

Incluye así la oportunidad y la importancia de conjugar las disciplinas; extrae del ámbito jurídico la oportunidad de hablar de privilegios para los seres humanos que todo país debería ofrecer distribuyendo en equidad herramientas que permitan construir factores resilientes de protección.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, donde se sostiene que la cultura es una institución que influye en la construcción y promoción de la resiliencia, Vergés (2001) propone desde el enfoque jurídico una herramienta de derecho, con el fin de considerar tal desarrollo como un privilegio de salud a la que todas las personas deberían acceder como miembros de una comunidad o nación. Incentiva de este modo a las políticas públicas y de salud a construir planes de acción como recurso para promover factores de resiliencia.

En cuanto a la resiliencia como proceso individual, Infante (2001) destaca la importancia de potencializar el desarrollo humano por encima del daño realizado. Por consiguiente, señala la efectividad de la misma para enfrentar la adversidad y las situaciones estresantes, como así también promover acciones de salud mental y emocional.

En la misma línea, Martínez (2010) reviste de importancia al enfoque de resiliencia en la medida en que pueda conducir hacia acciones de salud. El autor señala:

(...) El enfoque de resiliencia comparte con el modelo salubrista: una concepción integral de sujeto contextualizado en niveles ecológicos; un centramiento en los recursos protectores /saludables de las personas, y /o grupos, que funcionan acorde a una lógica procesal; y un marco explicativo/operativo multidisciplinario, por la diversidad de planos que dicho proceso de resiliencia implica. (p.90)

En efecto se entenderá a la resiliencia no solo como la capacidad que permite sobreponerse y salir fortalecido ante situaciones estresantes, sino también como mecanismo que favorecen estados óptimos de salud, permite restablecer el equilibrio entre el individuo y sus condiciones de vida, por lo que puede responder de manera positiva visualizando así un futuro con posibilidades y no con limitaciones.

En síntesis, la noción de resiliencia permite agrupar desde este enfoque ecológico- vital diversos factores que influyen y configuran condiciones de personalidad resiliente producto no solo del individuo y las condiciones ambientales, sino también de las metas culturales perseguidas como miembros pertenecientes a un grupo o comunidad.

Resiliencia individual, un proceso en construcción

Con respecto a los caminos divididos en base a las diversas posturas, por un lado de circunscribir la resiliencia como una característica innata de la personalidad o reflexionar y comprenderla como producto de un proceso que se construye a partir de las interacciones con personas significativas.

Grotberg (2001) e Infante (2001), consideran a la resiliencia no como una simple respuesta frente a la adversidad, sino como un proceso de interacción dinámico en el cual intervienen diversos componentes, tales como los familiares, fisiológicos, biológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, sociales y culturales. Estos en una integración equilibrada favorecen la adaptación positiva en contextos adversos.

Ambas plantean tres componentes que se deben tener en cuenta al desarrollar el concepto de Resiliencia, en primer lugar, definir o conceptualizar las situaciones de adversidad que amenazan la integridad de la persona. En un segundo momento, observar las respuestas adecuadas frente a las situaciones estresantes, lo que se considera como adaptación positiva, y por último la capacidad para responder de manera inmediata, creativa y práctica según las circunstancias.

Al respecto, Márquez González (2009) reconoce tres elementos centrales que complementan el proceso de resiliencia: “1) Una *situación de adversidad* que puede ser afrontada y superada por el individuo; 2) la posibilidad de *recuperación*, el

resurgimiento y la reconstrucción; y 3) la resiliencia concebida como *proceso personal y social*”. (p.70)

Sobre la base de lo expuesto y de acuerdo al contexto por investigar resultará conveniente y necesario, definir lo que en el campo de acción se considera como situación estresante o adversa y qué otros factores interviene en dicho proceso. Por otro lado, tener en cuenta la frecuencia con la que se presentan y las formas en las que se disponen las soluciones.

Cyrułnik (2001) declara como en ciertos momentos de la vida de una persona: “(...) descubrimos fácilmente que, en cada capítulo de su historia, todo ser humano es un ser total, terminado, con su mundo mental coherente, sensorial, pleno de sentido, vulnerable e incesantemente mejorable” (p.36).

Con esto refiere a que cada persona se desenvuelve en el mundo a partir de toda su historia y personalidad, por lo que el contexto y los grupos sociales que lo rodean participan en el proceso para la construcción de la resiliencia.

Por su parte, Rodríguez (2001) plantea que “Resiliencia es un modo de nombrar la singularidad y creatividad de la conducta humana individual o grupal en su impredecible devenir cuando da por resultado conductas saludables frente a situaciones adversas”. (p.195)

En el mismo sentido, Krauskopf (2007) define a una persona resiliente como aquella capaz de descubrir situaciones positivas, aún en aquellos momentos de dolor y adversidad. Con esto quiere decir, que pueda adaptarse a los cambios, transitar la complejidad de las interacciones sociales, superar las situaciones estresantes mediante respuestas favorables para una vida saludable.

Para continuar en la misma línea, Simpson (2008) incorpora la siguiente definición de resiliencia:

“Cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, siempre cambiante, que surge de la creencia de la propia eficiencia para enfrentar los cambios y resolver problemas y que puede activarse en cualquier momento por mecanismos adecuados.” (pág. 7)

Con esto refiere, si la resiliencia no ha podido manifestarse hasta el momento, es porque cabe la posibilidad de que se encuentre adormecida en el interior de la persona, y por lo tanto puede ser re-activada por un suceso o una persona significativa.

Es decir, no es estática, ni se encuentra determinada, surge de la voluntad intrínseca de poder y de querer ver la significación para sobreponerse a una situación. Como también es posible que la misma se reactive al momento de resolver un problema utilizando dispositivos adecuados ya sea ante situaciones críticas ó sucesos emergentes que requieren una adaptación adecuada.

De acuerdo a las formulaciones de Rodríguez (2001) y de Krauskopf (2007), cabe explicar que si bien la resiliencia es producto de un proceso, éste se realiza de manera individual en compañía de los otros. Esto implica que cada persona en interacción con su ambiente, cultura, tradiciones y sobre la base de su historia personal empleará recursos positivos propios para adaptarse a las circunstancias de la vida.

Resiliencia, una respuesta frente al estrés

Grotberg (2009) considera, un ser humano resiliente es capaz de distinguir y responder de manera positiva frente a situaciones estresantes; así reduce el impacto de los elementos estresores y amplifica su capacidad de respuesta ante los problemas. Por lo tanto considera que la resiliencia, habilita a las personas con estas características a detectar modificaciones o situaciones de sorpresa en el ambiente, equilibrarse en los momentos de ansiedad, y generar o promover la salud mental y emocional de las personas.

Es así que cuando el individuo se encuentra en estado óptimo, dispone de mecanismos de alerta frente a las circunstancias de cambios bruscos, puede reflexionar acerca de lo sucedido y tomar decisiones positivas. A su vez plantea, “Nadie puede enfrentar una situación adversa de manera efectiva si tiene una sobrecarga de estrés. El estar estresado se convierte en sí misma en una adversidad”. (p.31)

Wagnild & Young (1993) entienden a la resiliencia como una característica de la personalidad que modera los efectos negativos del estrés y promueve la adaptación positiva del el individuo con su medio. La capacidad de resistir se atribuye a las personas que a pesar de la adversidad abrumadora, son capaces de adaptarse y restablecer el equilibrio de sus vidas y evitar los efectos potencialmente nocivos del estrés.³

Esta habilidad para afrontar las situaciones que no pueden ser cambiadas permite a las personas filtrar las situaciones estresantes, adaptarse a las mismas, responder de manera efectiva y lograr así un equilibrio entre las respuestas disponibles y lo inevitable de las exigencias provenientes del exterior.

El fisiólogo y médico vienés Selye (1950), citado en De Rivera (2012), en un estudio sobre la ansiedad, define al estrés como una alarma en el organismo que produce una respuesta fisiológica consecuencia de una situación amenazante. Por lo que ante esta situación desconocida busca restablecer el equilibrio perdido.

De Rivera (2012) agrega a esta idea que la respuesta que sobreviene ante el estado de alerta, el estrés, funciona a modo de auxilio frente a las circunstancias intolerables. Esto le permite detectar a nivel biológico aquellas influencias internas o externas que percibe como nocivas. Al respecto explica que el individuo es “uno” en relación con el ambiente que lo rodea por lo que continuamente busca responder a las demandas.

Ambos autores consideran como una condición de la naturaleza humana, los mecanismos de respuesta frente a los estímulos que provienen del ambiente. Por lo tanto, el individuo como organismo psicosocial mediante esta reacción logra mantener el equilibrio en la interacción, con la finalidad de alcanzar el bienestar y la salud mental. Si se percibe un cambio que altere a uno de estos elementos, el organismo se pone en acción para adaptarse a las situaciones.

³ Resilience as a personality characteristic that moderates the negative effects of stress and promotes adaptation has been a topic of research for a number of years. Frequently, the quality of the resilience is attributed to individuals who, in the face of overwhelming adversity, are able to adapt and restore equilibrium to their lives and avoid the potentially deleterious effects of stress. Traducción propia de la tesista.

Por otra parte, las personas estarán permanentemente expuestas a condiciones estresantes porque de manera continua reciben estímulos del medio ambiente, debido a que es éste el que les provee los nutrientes a partir del cual se debe tomar y dar en equilibrio.

Por su parte, Cyrulnik (2001) explica que las situaciones de estrés o cambios bruscos acompañan al individuo desde el momento de su nacimiento. Con el tiempo la persona va adquiriendo la posibilidad de metamorfosear un acontecimiento traumático y convertirlo en una virtud.

En este mismo sentido Lorenzo (2010) explica, el estrés es producto de un desequilibrio a partir de un acontecimiento externo en el ambiente que pone en marcha mecanismos internos, esto produce en el individuo una disminución de la voluntad y de la energía que afecta el sistema nervioso.

En síntesis considera dicha respuesta del organismo, como uno de los fenómenos que pone en marcha la resiliencia mediante la utilización de herramientas para superar los conflictos. Plantea que el individuo atraviesa por diversas circunstancias que en ocasiones se convierten en situaciones límites que activan mecanismos resilientes frente al peligro.

Resiliencia sociocultural

Simpson (2010) a raíz de su trayecto en diversas investigaciones, toma como punto de partida y referencia los fundamentos de la resiliencia comunitaria enunciados por Suárez Ojeda (2008). De este modo señala la transformación de los discursos en aquellos contextos donde se viven situaciones extremas y se encuentran excluidos ó apartados de los medios más próximos de comunicación.

Al respecto, observa una modificación en la expresión del “*yo puedo*” al “*nosotros podemos*”, y a partir de allí describe como significativo la variación del concepto, de la singularidad a la pluralidad, donde las actividades son tomadas como propias y expresadas como un logro conjunto. Esta conciencia grupal forma parte de este un proceso que les permite desarrollar características de resiliencia las cuáles pueden ser potenciadas por sus miembros en diversos grupos.

A continuación la autora menciona una nueva perspectiva para poder alcanzar la resiliencia en contextos comunes, incorpora la definición de resiliencia sociocultural, a la cual describe de la siguiente manera:

“Se entiende como resiliencia sociocultural la capacidad de personas, grupos, instituciones y comunidades para enfrentar y superar adversidades, a través de un proceso de interacción dinámica y adaptarse positivamente a la realidad, en espacios generadores de resiliencia basados en factores constituyentes y mecanismos socioculturales.” (Simpson, 2010, p. 8)

Al respecto señala como particularidades de la resiliencia sociocultural diversos estratos, que serán explicitados de acuerdo a los fines de esta investigación.

Considera que la misma puede darse en diversos *niveles*, como el individual, grupal, institucional y/o comunitario. En el plano individual, el ser humano, pone en juego su capacidad resiliente a raíz del estímulo que recibe de un ambiente sociocultural determinado. Mientras que a nivel grupal, se corresponde a en base a la conformación de un conjunto de personas, que por más pequeño que resulte comparten características similares, espacios comunes, normas y costumbres, y como consecuencia logran diferenciar situaciones estresantes y responder de manera individual, con una intensidad particular y en diferentes respuestas resilientes.

Por último el nivel institucional, refiere a una habilidad proactiva que brota en una institución o conjunto de personas que comparten objetivos comunes, y desempeñan un rol característico en dicha organización.

Al respecto, se tendrán en cuenta tales niveles porque si bien la resiliencia es producto de un proceso individual y dinámico en constante desarrollo y modificación. Esta puede generarse en diferentes estratos a partir de la interacción entre personas, con un rol específico y en base a las metas similares que persiguen en diversos escenarios.

Estas conceptualizaciones, permiten incluir en primer lugar a la escuela como institución en la cual interactúan diversas personas con roles y objetivos dirigidos a promover aprendizajes, enseñar habilidades, hábitos y valores para el futuro. En segundo lugar a los docentes, actores y protagonistas en la interacción con el contexto educativo, alumnos-padres-comunidad, donde buscan respuestas favorables

para poder transmitir el aprendizaje sus alumnos y lograr una convivencia amena alcanzando así la satisfacción personal.

Incluye la conceptualización de *espacios resilientes*, para incluir lugares o espacios de encuentro a los que considera: “Estos escenarios enmarcan, coadyuvan y estimulan en la generación de la resiliencia, como una verdadera usina productora de la fuerza que permite enfrentar y sobrellevar la adversidad y adaptarse a ésta con una dimensión social y cultural” (Simpson, 2010, p. 10)

Con esto explica, la existencia de espacios comunes hacia donde se direccionan los impulsos provenientes de distintos ámbitos: social, cultural, laboral y familiar. Es decir, escenarios en los cuales se produce la interrelación entre sus miembros y en el cual convergen diversas motivaciones que funcionan como estímulos, y son fuentes de inspiración que permiten generar y desarrollar factores de resiliencia tales ambientes. Estos no son estáticos sino que se propagan, se transmiten y transforman, como producto de la interacción entre las personas que los conforman.

A continuación se mencionan las siguientes expresiones, que caracterizan las fuentes de la resiliencia sociocultural, que parten de las teorizaciones realizadas por Grotberg (2001) y amplifican los factores de resiliencia del “yo” al “nosotros”, estos son: nosotros somos, nosotros estamos, nosotros podemos, nosotros tenemos.

Los *principios movilizantes*, están conformados por factores constituyentes y mecanismos socioculturales que originan y crean las usinas de resiliencia. La autora considera que estos principios estimulan de forma habitual, por el hecho de poseer de manera natural características comunes de los ambientes que avalan y acompañan el desarrollo de la resiliencia. Son impulsores, porque incentivan actividades proactivas sobre la realidad permitiendo que tenga lugar la adaptación positiva.

Simpson (2010) plantea que estos se representan en los valores, las formas de comunicación y el modelo de educación de una comunidad. Estos se explayarán en el capítulo siguiente con la intención de amplificar los factores de resiliencia.

Capítulo III- Factores de resiliencia

Del modelo biomédico al modelo salubrista

El concepto de resiliencia resultó ser una fuente de inspiración para diversos autores, por lo que durante el siglo XX indagaron en mayor profundidad tal definición que entendía a la resiliencia como la capacidad humana para enfrentar los problemas, alcanzar un equilibrio y superar la adversidad. A partir de esto, centraron su interés en descubrir y describir los recursos o elementos que la componen, generando espacios interdisciplinarios en enfoques capaces de reconocer integralmente con el ser humano su ambiente y las situaciones adversas que se presentan.

De este modo, Rodríguez (2001) hace referencia a la modificación del paradigma de la resiliencia que dejó de lado su interés por los factores de riesgo pertenecientes al modelo biomédico y se centró desde el modelo salubrista, en aquellos factores o características de la personalidad que hoy en día se conoce con el nombre de factores de resiliencia.

Desde un punto de vista práctico, el autor, formuló una ecuación para explicar la relación entre la resiliencia y los factores esta, expresándolo de la siguiente manera:

$$\text{Resiliencia} = \text{factores de resiliencia} + X.$$

Rodríguez (2001) explica, la resiliencia es más que la suma de sus factores, porque lo que importa es la forma en que la persona le imprima creatividad a la respuesta ante la adversidad que interpretó desde su contexto. El factor X, hace referencia a las diversas situaciones que se presentan, la cuales pueden ser adversas para unos y generadoras de factores resilientes para otros.

A su vez, Grotberg (2001) señala que uno de los desafíos de dicho enfoque consiste en: “Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requiere de estrategias que permitan detectarlas, describirlas y promoverlas”. (p.21)

La autora definió y caracterizo tales factores de la siguiente manera:

- *Yo tengo*: se refiere a aquellas personas que guían y acompañan en las decisiones y momentos específicos de la vida. Transmiten valores y enseñan

conductas apropiadas, son los apoyos externos del ambiente, personas en quien confiar y que son capaces de poner límites.

- *Yo soy/yo estoy*: alude a los recursos intrapsíquicos, relacionados con la capacidad de autoestima, valoración de uno mismo, identidad y responsabilidad ante las decisiones tomadas.
- *Yo puedo*: comprende las habilidades interpersonales adquiridas y la capacidad de resolución frente a los problemas, consiste en la posibilidad de plantear proyectos futuros y de ser necesario, saber pedir ayuda.

En otras palabras, la persona a partir de las experiencias con su entorno, cultura y metas puede resignificar el evento estresante y desplegar habilidades para sortear los diversos obstáculos.

Los factores resilientes variarán según la historia personal de cada uno, el ambiente y las normas y metas socialmente esperadas. Si bien los autores difieren en su denominación, coinciden en que las conductas resilientes están acompañadas de dichos factores, interactúan de manera constante y a su vez se van modificando, y desarrollando de acuerdo a las diferentes etapas de la vida y a las situaciones que se presentan.

El dinamismo de los mismos se presenta como resultado de la evolución histórica y la modificación del contexto a través de los tiempos. Por lo tanto se debe tener en cuenta que los sucesos de adversidad no son estáticos, sino que se despliegan y difieren según el ambiente en el que se presentan. Esto exige al individuo desarrollar la capacidad para generar nuevas conductas que le permitan adaptarse.

Al respecto, Márquez González (2009) fundamenta la existencia de diversos estudios que consideran la manifestación de características en los individuos asociadas la posibilidad de ser resilientes. El autor considera indispensable destacar que determinadas condiciones del ambiente familiar, social, cultural y laboral inciden en la formación de dichos factores, es decir, estimulan la posibilidad de ser resilientes.

Para Ampuero Cerda (2009) la resiliencia se construye en la persona durante su proceso de desarrollo, es así que es posible pensar en un diagnóstico individual para detectar y fortalecer aquellos pilares de resiliencia que si bien se encuentran disponibles pueden estar inhibidos.

Como consecuencia de los antecedentes previamente mencionados, se entiende por factores resilientes a las características y habilidades personales que protegen al ser humano de los efectos generados por las condiciones estresantes. Estas situaciones adversas pueden ser físicas, psicológicas, sociales, económicas y/o culturales. El hecho de que el individuo puede disponer de tales recursos genera la posibilidad de poder planificar respuestas favorables que lo resguarden saludablemente.

En este sentido, Salvatierra Flórez y Rivera Quevedo (2009) agregan que desde el enfoque de resiliencia surge un nuevo horizonte por investigar. Esto es, a partir de la observación y contemplación de fortalezas disponibles en el individuo, invitan a generar programas destinados a promoverlas y potencializarlas y por consiguiente, propiciar el efecto multiplicador sobre el entorno.

Estas fortalezas permiten a las personas superar las situaciones adversas, por tanto, como individuos facilitadores si se conocen los cimientos positivos, resulta posible generar o estimular tales características personales y aún frente a las peores circunstancias, favorecer una reconstrucción a nivel individual o regional.

Factores de resiliencia

Como se mencionó anteriormente es posible entender a los factores resilientes como pilares, características o cualidades que protegen al individuo de los efectos estresantes o situaciones adversas provenientes del entorno/ambiente que lo rodea.

Rodríguez Pereyra, Gil, Jofré, De Bortoli y Labiano (2009), consideran la presencia de determinadas características individuales, que pueden ser identificadas como cualidades personales positivas que favorecen la adaptación a determinados contextos.

Por su parte, Llovet (2005) no considera a la resiliencia como un rasgo específico de la personalidad, sino que reconoce a las personas como actores y

fuentes de adaptaciones resilientes, en tanto que ve en la familia, escuela y comunidad el terreno en cual es posible promover y desplegar herramientas de resiliencia.

Asimismo, Godoy (2009) plantea que la resiliencia se configura a partir de la conformación de pilares, que surgen de fuerzas internas que les permitirá a las personas adaptarse a las situaciones vulnerables.

En tanto que, Wagnild & Young (1993) son más descriptivos y mencionan las siguientes habilidades de resiliencia como fuentes que forman parte de la personalidad:

a) *Ecuanimidad*: refiere a un estado equilibrado en la forma de vida a partir de las experiencias traumáticas, es decir, poder tomar las vicisitudes de manera tranquila y moderar las respuestas frente a la adversidad.

b) *Perseverancia*: consiste en la persistencia frente a circunstancias inevitables, se diferencia del desaliento ya que implica tener un fuerte deseo de persistencia y autodisciplina para alcanzar los logros propuestos.

c) *Confianza en sí mismo*: es la habilidad que le permite al individuo confiar en sus capacidades y creer en sí mismo.

d) *Satisfacción personal*: se logra cuando la persona logra comprender el significado de la vida y disfrutar de lo que esta le brinda con una visión positiva.

Como es posible observar, en lo que se refiere a la definición de factores resilientes no se ha llegado a establecer un acuerdo entre los diversos investigadores para su denominación. Esto surge desde la complejidad misma del individuo y las relaciones que establece con los miembros de su entorno.

Por lo tanto, definir la resiliencia implica comprender la complejidad que la circunda, por lo que en sí misma sirvió para definir factores personales, describir procesos de adaptación positiva frente situaciones adversas y mencionar pilares o factores de resiliencia individuales.

A continuación se describirán los atributos o características que permiten sobreponerse ante situaciones adversas y salir fortalecidos. Estas características

forman parte de la personalidad que un individuo puede tenerlas como un atributo dormido, y reconocerlas en el momento en que deba enfrentar una situación de dificultad. O bien pueden ser promovidas y desarrolladas como herramientas para enfrentar situaciones futuras como escudos de protección.

Autoestima.

Ampuero (2009) se refiere a la autoestima, como aquella capacidad individual para reconocerse y sentirse valioso y querible. A su vez le permite asumir cierta independencia y control de los juicios propios y externos.

Una autoestima permite tener una apreciación realista de las limitaciones, reconocer las capacidades y aspirar hacia el auto cuidado emocional y corporal.

Otros autores consideran a la misma como la capacidad para aceptarse como alguien capaz y único, es decir, poder mirarse con aceptación para lograr establecer una relación positiva con la propia imagen. (Suárez Ojeda, 2001; Godoy, 2009 y Márquez González, 2009)

Vernieri (2006) manifiesta que la percepción valorativa sobre las características y habilidades propias de cada individuo, se va conformando en los primeros años escolares. Con esto la autora señala que es un proceso dinámico en constante reconstrucción y transformación, que se basa y se afirma en las respuestas positivas o negativas captadas del entorno que rodean al individuo.

Con respecto a lo expresado, los autores destacan la importancia de la conformación de una autoestima sólida y favorable para el individuo le permitirá obtener una visión real sobre sus capacidades y limitaciones. Propiciando de esta forma el autoconocimiento mediante el cual logra conocer sus reacciones frente a los estímulos provenientes del medio y de esta forma prevenir situaciones y lograr una convivencia amena con los otros.

Por otro lado Márquez González (2009) agrega como un pilar de la resiliencia comunitaria, la *autoestima colectiva*, que es la actitud y sentimiento de orgullo por el lugar en que se vive. Consiste en ver en el contexto transitado o por transitar lo positivo, en respetar lo creado por el hombre en ese momento y reconocer los valores que esa sociedad o comunidad ha tomado para la construcción de su lugar.

Introspección.

La introspección es la capacidad de reflexión y observación propia de la persona, que le permite mirarse a sí mismo, tomar conciencia de sus emociones y reconocer sus restricciones. (Godoy, 2009; Suárez Ojeda ,2001)

Por su parte Astete Jorquera (2009) explica esta habilidad como la posibilidad de autoconciencia, que permite de manera individual percibirse, reconocerse y descubrir las fortalezas y limitaciones.

En base a lo expresado por los autores, el desarrollo de la introspección nos permite como individuos, preguntarnos sobre situaciones difíciles, aprender de los errores y modificar en base a la experiencia o situación atravesada. Es así que Suarez Ojeda (2001) considera a la introspección como la habilidad y el arte para preguntarse a sí mismo y responderse de manera honesta.

Iniciativa.

Para Godoy (2009), esta consiste en la habilidad para hacerse cargo de los problemas, planificar acciones y actuar de manera tal que se pueda ejercer el control sobre las situaciones detectadas en el ambiente como obstáculos.

Autonomía.

Suárez Ojeda (2001) define a la autonomía como un componente asociado a un fuerte sentido de independencia. Es la capacidad de control interno-externo, a partir del cual es posible lograr autodisciplina, para la realización objetivos y propuestas acorde a la realidad contextual. Es decir, habilidad para actuar de manera independiente y poder controlar los elementos del medio ambiente.

Cisterna, Dangelo y Ramírez (2009) plantea que la persona logra la autonomía cuando puede fijar límites entre uno mismo y el entorno, mantener cierta distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.

Creatividad y Humor.

Consiste en la habilidad del individuo para crear positivamente a partir del caos o las circunstancias que atraviesa. (Suarez Ojeda, 2001; Godoy, 2009).

Murtag (2001) señala que la resiliencia en sí misma, es una fuente de inspiración y creatividad, desde la cual es posible encontrar nuevas forma de interpretar la realidad, modificar acciones y configurar nuevos aprendizajes.

Por su parte Rodríguez (2009) considera que la capacidad de transformar las situaciones adversas a partir del humor, es parte de un recurso creativo que surge en el proceso de resiliencia y le permite al individuo reírse de uno mismo y de las circunstancias, poder relajar y encontrar nuevas respuestas frente a las situaciones que se presentan. En la misma línea, Ampuero (2009) describe una serie de reacciones corporales generadas por el humor a través del chiste y la risa, las cuales tienen un efecto de relajación corporal puesto que disminuye la contractura, equilibra la tensión arterial y el volumen respiratorio.

A partir del humor se produce un cambio de perspectiva que permite desde la creatividad aportar acciones innovadoras, a su vez refuerza el lazo social e identidad grupal y permite desplegar la creatividad para expresar emociones, temores y pensamientos de manera simbólica. En resumen, este utiliza como medio de descarga la risa a partir de la cual se festejan acciones o conductas de sorpresa, por medio de un juego de palabras. Por lo tanto es una capacidad creativa que el individuo utiliza para disminuir las tensiones generadas y replantearse las situaciones difíciles o estresantes.

Al respecto, Cisterna y otros (2009) reconocen como un pilar de la resiliencia comunitaria, el *humor social* producto de la capacidad de algunos grupos o comunidades para encontrar la comedia en la propia tragedia. Es el poder de expresar en palabras, gestos y actitudes corporales, los elementos incongruentes del contexto logrando un efecto relajador y tranquilizante para la situación dramática atravesada.

Simpson (2010) describe al humor social como un mecanismo sociocultural, el cual es estímulo en las relaciones interpersonales, y a la vez funciona como incentivo a la hora de accionar proyectos. Es un facilitador dentro de los escenarios resilientes, en tanto permite generar espacios de juegos y distracción, serán positivos si surgen de la libertad de expresión como medios para aminorar los conflictos.

En los contextos desfavorables, el humor es un recurso sanador, una estrategia de ajuste que ayuda a una aceptación madura de la desgracia común, facilita la

posibilidad de tomar distancia del problema para evaluar y tomar decisiones. Implica poder ampliar la capacidad de respuestas originales, de soluciones innovadoras, aún en medio de las crisis.

Sentido de Pertenencia.

A partir de la revisión teórica se observó que Montero (2004) introduce el concepto de *Sentido de Comunidad* para clarificar el tipo de relaciones que establecen un grupo de personas, el cual se da en un espacio común donde sus miembros forman parte de una comunidad en la que interactúan compartiendo intereses y necesidades en un lugar determinado, frente a situaciones específicas que directa o indirectamente repercute en el resto de los participantes y en la vinculación entre sus miembros, así destaca que:

“(...)desarrollan una forma de identidad social debido a esa historia compartida y que construyen un sentido de comunidad (SdeC), igualmente definido en mayor o menor grado entre los componentes de ese grupo social, pero identificable en el pronombre personal de la primera persona del plural: nosotros.” (p.95)

En este sentido la autora considera que un grupo de personas provenientes de un lugar o región común y unida por un conjunto de intereses, no necesariamente configuran una comunidad, puesto que además ésta también se conforma de amistades, historias y proyectos compartidos, al igual que frustraciones y victorias. En ella la consecución de un logro se reconoce y señala como parte de un conjunto más amplio de propiedad colectiva. Lleva implícito el sentimiento de pertenencia, donde las conversaciones se dan en un marco de intimidad social

En tanto que Simpson (2010) como uno de los principios movilizantes de la resiliencia sociocultural, *el sentido de pertenencia*, al cual describe como una consecuencia derivada de un proceso de intercambio activo en la vida del hombre entre cultura, historia e identidad.

Al respecto, cada una desde su óptica y con una nomenclatura diferente lleva explícito el sentimiento que se expresa al formar parte de algo común. Ambos conceptos, es decir, el SdeC -Pertenencia, señalan que consiste en percibir en los miembros de un grupo o comunidad un sentimiento individual de afecto y valoración

hacia una cultura, familia, establecimiento o grupo diferente, el cual resulta de la identificación y reconocimiento de lo propio en las tradiciones, costumbres e ideologías.

Como consecuencia Simpson (2010) desde su postura señala que el sentido de pertenencia está directamente vinculado con el desarrollo de la adaptación positiva.

Empatía.

El diccionario de psicología (Dorsch, 2008) define la empatía como aquella cualidad del individuo, que puede evocar las vivencias y experiencias, particularmente comprendiendo el estado emocional de la persona con la cual se relaciona.

Por su parte Astete Orquera (2009), destaca a la misma como uno de los mecanismos protectores personales descubiertos en su investigación, la reconoce y define como la habilidad personal que permite percibir, entender y aceptar las circunstancias de la vida. Esto le posibilita ponerse en el lugar del otro a nivel emocional y aceptar las diferencias y entender las necesidades.

En tanto que Balart Gritti (2013) define a la misma como “la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder correctamente a sus reacciones emocionales”. (p.86).

Esta capacidad se logra cuando intervienen características tales como la escucha activa, la comprensión emocional y en la manifestación de conductas asertivas.

En base a lo antes dicho, es posible señalar que un individuo que ha desarrollado la empatía, puede experimentar emocionalmente lo que siente la otra persona; esto le proporciona el entendimiento de determinadas conductas lo que le permite interactuar de manera positiva respetando las vivencias y emociones de los otros.

Capítulo IV- Resiliencia en la escuela

Escuela y resiliencia

Werner (1990) descubrió las investigaciones longitudinales realizadas sobre la resiliencia que tanto los maestros y las escuelas, configuraban los factores protectores de apoyo en niños y adolescentes que atravesaban condiciones extremas. Explicó que quienes encontraban en la escuela un refugio, donde aprendían, jugaban y eran atendidos, les permitía por unas cuantas horas olvidarse de los momentos de dolor y de necesidades extremas como el hambre.

En el mismo sentido, Uriarte (2006) enuncia la importancia de la educación y el papel de los maestros en la construcción de la resiliencia en aquellos sectores desfavorecidos. A su vez, describe a la escuela como un escenario que recibe y contiene a los alumnos que se encuentran en situación de desventaja social, familiar o personal.

En relación a lo expuesto, los autores describen que a partir de la expresión de las vivencias en el aula, los niños encontraban en los educadores un referente positivo que les brindaba apoyo incondicional, paciencia, afecto y contención.

Por lo que consideran esencial la preparación y acompañamientos de equipos de contención para los miembros de las instituciones educativas, no solo para que sean protagonistas en el aula sino también para que puedan desarrollar y promover factores de resiliencia en sus alumnos construyendo en el proceso escolar, mecanismos de protección que los preparen ante los nuevos desafíos.

En consecuencia, respecto al contexto escolar se tendrá en cuenta el concepto de Lorenzo (2010), quien entiende a la resiliencia como aquella habilidad para disponer de mecanismos o recursos defensivos, activados durante los momentos en el que la persona necesita adaptarse a los cambios, disminuyendo el impacto de sufrimiento y enriqueciendo la experiencia a partir de las herramientas brindadas para superar estas situaciones adversas.

En la misma línea, Henderson y Milstein (2003) formulan una definición de resiliencia adaptada al contexto educativo para docentes y alumnos la cual es expresada de la siguiente forma:

La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.(pp. 26-27)

El lugar que ocupa el docente en los primeros momentos de socialización del alumno es vital para su desarrollo prospectivo. El niño deja el hogar por unas horas para concurrir a la escuela, en esas horas el maestro transmitirá conocimientos, le presentará una realidad distinta con posibilidades, le enseñará valores, se encargará de cumplir con sus tareas y al finalizar el horario, se despedirá para re-encontrarse nuevamente al día siguiente.

En la actualidad el rol que debe cumplir el docente se ha tergiversado y con eso sobrevienen exigencias para las cuales no fueron capacitados, ni preparados durante su formación. A diario se les presentan situaciones que no solo pertenecen al rol de educador sino que también deben desarrollar todo lo que implica la tarea educativa en una comunidad rural.

Estas situaciones implican, por ejemplo, el traslado e inaccesibilidad en los caminos que conectan con las diversas regiones, la falta de agua potable frente a las altas temperaturas, la carencia de elementos escolares para desarrollar sus actividades como así también los escenarios familiares de los alumnos que asisten al establecimiento. Por lo que estas cuestiones pueden o no ser causantes de situaciones estresantes de manera directa o indirecta en la tarea educativa.

Grotberg (2009) formula una realidad existente acerca de la falta de políticas de prevención en el bienestar de la salud de los educadores, donde el concepto de resiliencia ha adquirido relevancia, ante el hecho de que las políticas públicas y sociales direccionan su accionar cuando los problemas ya están instalados en la comunidad.

La autora explica que la resiliencia se configura en un proceso constante de desarrollo en la vida de un individuo, las habilidades que se adquieren a través de su promoción continúan presentes en cada momento. Esto quiere decir que aquellas personas que no disponen de tales recursos positivos, no pueden motivar en los otros características resilientes que no ha aprendido durante su proceso.

Por otro lado hace hincapié en aquellas personas que optan por una carrera de servicio e interacción diaria con los miembros de la comunidad. Esto es, aquellos que están en contacto directo por medio de la educación o los sistemas de salud con los individuos, son los que con mayor frecuencia enfrentan situaciones estresantes, tales como largas jornadas de trabajo, tareas rutinarias, condiciones ambientales desfavorables, entre otras. Observando que existen deficiencias o inconsistencias en el desarrollo de programas de prevención o capacitación que refuerce mecanismos de resiliencia.

Según lo que expresa Grotberg (2009) la escuela es uno de los espacios utilizados como contextos generadores de resiliencia, por lo que es necesario considerar que si uno de los protagonistas que forma parte de la comunidad educativa no cuenta con alguna de dichas características resilientes no podrá transferir esos conocimientos a sus alumnos de manera empática. Por lo tanto un docente que no se encuentra en equilibrio entre el hacer y sus emociones difícilmente pueda desplegar sus habilidades pedagógicas para transmitir conocimientos y experiencias.

De acuerdo a esto Melillo (2001) propone que se debe usar en las instituciones educativas un “dispositivo analizador” que pueda revisar las experiencias educativas con la finalidad de determinar su valor como generadoras o coartadoras de resiliencia, para culminar con la implementación de un proyecto educativo que promueva mecanismos resilientes de ser necesario.

La importancia reside entonces en cómo resuelven tales situaciones, por tanto los docentes resilientes podrían ser capaces de buscar y pedir ayuda, apoyarse en aquellos compañeros en quienes confían, comunicar las situaciones problemáticas e identificar los fenómenos que le resultan pesados para sobrellevar o resolver.

La escuela: un contexto en transformación

Uriarte (2005) explica que la resiliencia es una capacidad que poseen las personas, y en contextos desfavorables o ante situaciones estresantes funcionan como un fenómeno de onda expansiva. Lo que le permite a las personas formar o afianzar vínculos estables e interactuar con los otros con normalidad, aun a pesar de transitar su vida en contextos perjudiciales. Al respecto menciona que dicho concepto se aplica tanto a individuos de una comunidad como a grupos familiares o escolares que

son capaces de minimizar el riesgo y sobreponerse a las situaciones adversas en aquellos contextos excluidos socio-culturalmente.

Así mismo el autor resalta la complejidad como algo propio y común en la interacción entre las personas, y cómo influye esto en el desarrollo de las condiciones resilientes del individuo. Enfatiza el hecho que los contextos vulnerables no afectan a todas las personas por igual, por lo que los modelos de prevención social deben orientarse a fortalecer las partes sanas de las instituciones con las que interactúan, tales como familia- escuela-comedores- sala de primeros auxilios, es decir, la comunidad en general.

La escuela es uno de los escenarios donde se producen experiencias educativas de importancia las cuales se deben detectar, incentivar, cuidar y promover. El autor invita a focalizar en aquellos contextos y sus necesidades, elevar la calidad educativa saludable de los maestros brindándole herramientas y asistencia psicológica para que puedan afrontar las adversidades y salir fortalecidos.

De igual manera, Konwisch (2009) a partir de una investigación en las comunidades Pehueches del sur de Chile, señala que las poblaciones y contextos étnicos educativos están descontextualizados. Son comunidades desfavorecidas, carecen de caminos accesibles, viven en condiciones precarias y tienen mínimo o nulo acceso a la información. Por lo tanto, los resultados esperados en una comunidad no son coincidentes con los obtenidos dentro de las metas del sistema educativo. Es decir, no son congruentes o no responden a las necesidades de la región por lo que dichos efectos se manifiestan en el ausentismo, el abandono escolar y el bajo rendimiento de los logros de aprendizaje.

En consecuencia todo esto invita pensar en relación a los fundamentos explicitados por la Psicología Comunitaria, que la función de los actores que analizan e intervienen en tales espacios, no solo consiste en señalar las características de una minoría étnica desprotegida. Sino también promover el accionar mediante programas preventivos dentro de una escuela descontextualizada.

Esto es, que si bien las escuelas actualmente se encuentran funcionando de acuerdo a los lineamientos específicos de cada país, puede suceder que si no se la enmarca en relación directa con las necesidades de cada región enseñará a sus

alumnos valores que se alejan de sus tradiciones y conocimientos para un mundo que no conocen.

Konwisch (2009) señala que la resiliencia favorece una adaptación positiva tanto de alumnos como de docentes ya que de manera conjunto pueden aprender herramientas resolutivas, es decir, formas creativas de asimilar en la interacción diaria.

En el mismo orden de ideas referentes a la aplicación del concepto de resiliencia en la educación, Daverio (2007) considera que esto es relativamente reciente ya que surge frente a las problemáticas actuales en las que manifiesta la necesidad de buscar nuevas perspectivas de soluciones para el ámbito educativo.

Por esto plantea como primordial observar y analizar el lugar que ocupa la escuela en la sociedad, teniendo en cuenta que hoy en día no es solo una institución que educa, sino que además se espera de las mismas respuestas a las diversas circunstancias sociales, tales como la situación económica empobrecida, abusos de sustancias, violencia intra-familiar, insatisfacción de las necesidades básicas y las nuevas configuraciones familiares.

El autor señala que las demandas sociales necesariamente ubican a la escuela en medio de una realidad con características complejas y menciona de esta forma dos posturas contrapuestas. Por un lado, si los maestros se posicionan como actores sociales con visión prospectiva desde un enfoque que promueva la participación, los resultados observados serán favorables para la comunidad educativa. Por el contrario, si la escuela se sitúa en las insuficiencias del sistema y los escasos recursos, es decir, desde el enfoque de riesgo pondrá el acento en las debilidades y deficiencias ante cualquier problemática. Dando lugar a lo que él denomina como una “escuela paralizada”, es decir aquella que solo tiene para ofrecer lo mínimo indispensable y escasas oportunidades de resolución de conflictos ante la adversidad.

De esta forma invita a las instituciones a modificar sus horizontes y a ubicarse en los pilares de fortalezas, pensar y proyectar de acuerdo a un inventario de posibilidades con los recursos que poseen, es poder ver a la escuela como un espacio capaz de transmitir características resilientes.

La función docente en la actualidad

Frente a las respuestas que se buscan actualmente en los sistemas educativos acerca de los objetivos esperados por los maestros frente a sus alumnos con la finalidad de alcanzar un nivel educativo de excelencia. Permite reflexionar y preguntarnos ¿por qué las acciones dirigidas apuntaron a efectos que direccionan practicas enfocadas hacia los resultados?, si hasta el momento y por tal camino no se lograron las metas propuestas. ¿Cabría por lo tanto pensar en la posibilidad ver en la educación, en relación a las conceptualizaciones de a la resiliencia, un modelo activo que forma parte de un proceso en construcción y desde allí observar detenidamente las líneas que direccionan a un maestro resiliente?

Devalle de Rendo y Vega (2005) se interrogan acerca de lo que en estos tiempos significa ser un docente, cuestionan los modelos que rigidizan la disciplina y se amparan en teorías sistematizadas, que se escudan en prejuicios y críticas sobre el ejercicio de la docencia. Puntualizan sobre la experiencia real en el proceso de enseñanza, la diversidad con la que interactúan y los problemas que enfrentan en la cotidianidad de su profesión. De este modo, expresan que “hace tiempo que los docentes son protagonistas y protagonizan (padecen) las dificultades y quiebres en los niveles económico, social y moral (...)” (p.169)

Por lo tanto, consideran que la docencia exige delimitar su campo de acción y acompañamiento de las diversas áreas de manera integral, teniendo en cuenta un accionar conjunto entre las políticas educativas y las acciones de salud, para la contención física y psíquica, con la finalidad de fortalecerlos en su individualidad para propiciar resultados de eficacia y eficiencia en el ámbito escolar.

Montero (2004) señala que todo grupo en contacto directo con la comunidad puede participar en la promoción de cambios significativos. Desde esta mirada resulta posible definir a los maestros, miembros activos en una comunidad como actores sociales poseedores de un saber que los representa. Son agentes externos que confluyen en un objetivo común y que construyen su realidad, al interactuar con el medio ambiente cultural y modos de vida diferentes.

Al respecto, el docente que forma parte de comunidades o regiones alejadas de los centros urbanos, ha asimilado conocimientos, prácticas y aprendido nuevas formas de comunicarse para construir y participar dinámicamente en el contexto en donde está inserto.

Por su parte, Melillo (2001) considera que en la actualidad la función del docente ha perdido el eje en cuanto a la finalidad de educar y transmitir conocimientos para que el alumno pueda construir el aprendizaje. Son cada vez más las situaciones en que los padres depositan en el docente la creencia de que son ellos quienes deben educar a sus hijos, deben poner límites y lidiar en ocasiones con las problemáticas que los niños trasladan del hogar a la escuela.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los autores expresan la importancia de introducir el enfoque de resiliencia en el ámbito escolar y más aun en el uso de herramientas y metodologías que promuevan recursos resilientes creativos en los educadores. A su vez, destacan que por su función resulta un actor fundamental en el contexto educativo, no solo en el desempeño de la tarea que les compete sino como protagonistas activos que están en constante interacción con los directivos, alumnos, padres y la comunidad en general.

Daverio (2007) considera, si en el ámbito educativo se le pide al docente que promueva valores y capacidades a sus alumnos, este en sí mismo debe ser un individuo resiliente. A su vez, explica que en el ejercicio de su función educativa se presentan diversas situaciones en las que debe desplegar una serie de recursos y habilidades resolutorias.

Propone trabajar y acompañar al maestro con herramientas que le ayuden a ver un futuro esperanzador en los alumnos que atraviesan por situaciones extremas. A su vez, considera necesario desterrar o modificar las percepciones negativas y promover el optimismo en la práctica diaria.

Porqué fortalecer la resiliencia en el maestro

Devalle de Redondo y Vega (2005) definen al docente, como un individuo concreto que se desenvuelve en un espacio específico, bio-psico-social y se desarrolla progresivamente, en procesos continuos de comunicación y aprendizajes en interacción con los otros. Para las autoras es: “el actor de la historia que emerge de las determinaciones pero que se configura también por decisiones donde juega su voluntad”. (p.197)

Por otro lado, Henderson y Milstein (2003) plantean que la resiliencia es una propiedad individual, que puede ser transmitida en la relación con los otros, varía de persona a persona y según las circunstancias por las que se atraviesan pueden transformarse o disminuir las características resilientes.

En ambas definiciones existe una relación complementaria pues plantean la resiliencia como un atributo del individuo que se modifica activamente según los momentos o experiencias. Consideran al docente, como una persona que está en intercambio constante con sus alumnos y en el aula suele disponer de tales habilidades personales conocidos como factores resilientes.

Por lo tanto, lo consideran como un protagonista clave en el proceso de aprendizaje porque continuamente debe diseñar estrategias para alcanzar los objetivos planteados, ser creativo para entusiasmar a sus alumnos, resolutivo ante los conflictos y desplegar autonomía e iniciativa para desarrollar las actividades escolares.

Henderson y Milstein (2003) proponen seis pasos que permiten fortalecer la resiliencia; estos se presentan en lo que ellos denominaron “la rueda de la resiliencia”, pueden generar factores protectores en los distintos grupos que rodean al contexto educativo: escuela, docentes, padres y alumnos. (Ver –figura N°1)

Los autores exponen y desarrollan tres estrategias propuestas por Hawkins y Catalano (1990), que sirven para aminorar o mitigar los efectos del riesgo en la vida de las personas y poder así construir procesos de resiliencia. A continuación se presentaran las distinciones señaladas por los autores y graficadas en la “Rueda de la Resiliencia”:

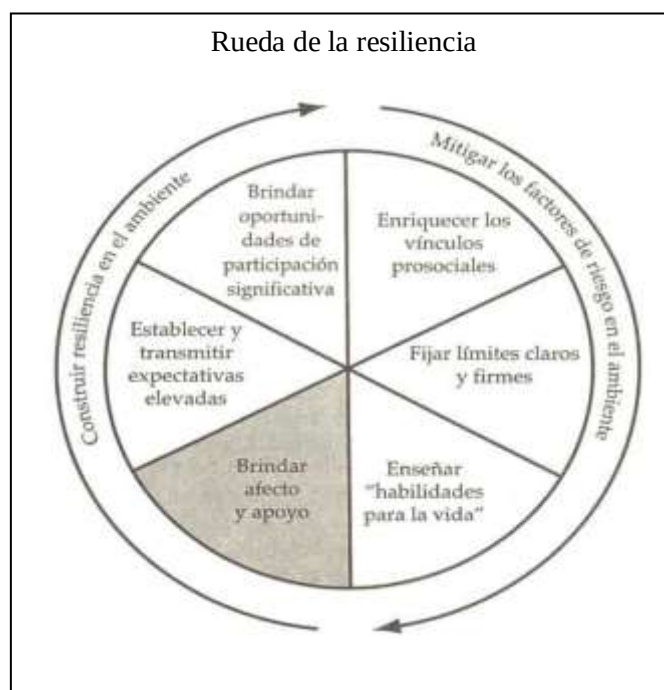


Fig. 1. Fuente: Henderson & Milstein (2003)

a) Mitigar los riesgos comprende:

1. *Enriquecer los vínculo*, consideran de importancia la calidad de los vínculos que se establecen en la interacción con los otros. Apunta a fortalecer las formas de comunicación con la finalidad de mejorar la calidad en las relaciones de los individuos o grupos. Estimula a conformar vínculos positivos, sanos y significativos que alberguen tanto a alumnos, docentes, directivos y el contexto educativo en general; donde las personas puedan confiar en sus pares y sepan a quiénes pedir ayuda.

2. *Fijar límites claros y firmes*, hace referencia a la habilidad para delimitar las decisiones y acciones que se desean desarrollar, manifestar conductas y expectativas sobre la tarea.

3. *Enseñar habilidades para la vida*, consiste en preparar a las personas con herramientas que le posibiliten enfrentar determinadas circunstancias de la vida. Las actividades apuntan a enseñar a cooperar con los pares, transmitir estrategias para la resolución de conflictos y promover un manejo sano del estrés.

Posteriormente busca transferir estrategias resolutorias, es decir, que alumnos y docentes puedan comunicar su disconformidad y reconocer las situaciones desagradables que lo puedan exponer a personas o situaciones peligrosas.

Con esto el autor destaca la importancia de fijar límites, pues permite reconocer qué cosas le gustan y cuáles le desagradan, señalar las situaciones de confort y aquellas que incomodan. Por lo que los primeros ítems están orientados para que las personas puedan registrar y expresar en forma clara los límites como también detectar las situaciones peligrosas para disminuir los riesgos.

Los pasos siguientes apuntan a la construcción de la resiliencia, que se apoyan en bases sólidas estructuradas en el primer momento de la construcción de la rueda de la resiliencia. Bernard (1991), citado en Henderson y Milstein (2003), compendió estos elementos que se reconocen como propios de aquellas personas que se sobreponen a la adversidad y formuló las siguientes sugerencias que influyen en la construcción de la resiliencia.

b) Para construir la resiliencia

4. *Brindar afecto y apoyo*: consiste en la habilidad para ofrecer protección y apoyo de manera incondicional. Es una de las herramientas más importantes del proceso debido a que el afecto es esencial y constituye la base que sostiene el éxito personal.

Al respecto, se considera relevante pues aquella persona que resulta significativa en la vida de los otros debe ser capaz de ofrecer afecto y amor de forma ilimitada sin pedir nada a cambio. A veces estas personas no necesariamente deben ser miembros de la familia, puede ser un docente, un vecino, un amigo y hasta una mascota. Alguien que con solo mirarlo le ofrezca seguridad y acompañamiento aún a pesar de cualquier circunstancia.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: es imprescindible que aquello que se prevé que suceda sea pensado con esperanza y optimismo. Por ende, los objetivos formulados deberán ser alcanzables a corto plazo. Las expectativas realistas son estímulos que impulsan a la persona a la consecución de logros y a sentirse óptimos al observar los resultados.

Aquí Bernard (1991), citado en Henderson y Milstein (2003), expresa que se relaciona no sólo con las expectativas personales, sino también con la valoración previa acerca de lo que se puede esperar de los otros.

Muchas veces las personas esperan que alumnos, padres, amigos o grupo en general actúen según lo esperado y de esta forma responder a sus expectativas. Cuando esto no sucede, el grupo suele sentirse frustrado o desesperanzado, esto ocurre porque las expectativas no corresponden a una necesidad realista de cada uno sino que están orientadas a conformar al sistema institucional o familiar.

No ayudan a fortalecer los recursos internos sino que funcionan como obstáculos que impiden la resiliencia, por lo que resulta conveniente una comunicación fluida para exponer cuales son los objetivos o metas que se proponen alcanzar, distribuir las actividades y de qué manera puede cada uno contribuir para el logro esperado.

Como consecuencia ocurre en ocasiones en las instituciones, que los miembros, alumnos ó maestros, son estigmatizados por rotulaciones previas, tales como “ese grupo nunca trabaja”, “ese niño es revoltoso e incontrolable”, “esta clase no entiende la consigna”, “esta escuela siempre es conflictiva” entre otras. Por consiguiente, las expectativas sobre esos grupos están cargadas de juicios previos y pocos realistas que conducen a la desesperanza, esas personas pueden sentir o percibir que no se espera nada de ellos o que se subestiman sus capacidades y en consecuencia actuar para confirmar o desestimar ese concepto.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa:* consiste en otorgar a los miembros de la comunidad educativa acciones de compromiso y responsabilidad en las actividades y decisiones que se toman, es decir, que sean parte activa de las propuestas y acciones que acontecen.

En este último punto Bernard (1991), citado en Henderson y Milstein (2003), propone incluir en las actividades que se desarrollan en el ámbito escolar, a alumnos, padres y personal en general. De este modo, se busca motivar la participación y estimular el sentido de pertenencia por el espacio escolar. De esta forma la escuela permanece abierta a la comunidad y los logros alcanzados los hacen parte del

proceso, actuando a la vez como elemento generador de motivación y acercamiento para el resto de los miembros.

Henderson y Milstein (2003) explican que la combinación de estos seis pasos genera en las personas una valoración positiva de sí mismos, incrementa el compromiso, promueve los conocimientos de las normas y reglas de la institución. Pueden aplicarse de manera individual o grupal en organizaciones e instituciones con la finalidad de construir la resiliencia y construir un espacio confortable.

En síntesis, los autores expresan que la aplicación de la “Rueda de la resiliencia”, contribuye a la edificación de fortalezas en el proceso de desarrollo de la misma, apunta a crear individuos exitosos y proactivos, y a su vez puede ser aplicada en distintos niveles. Este modelo se utiliza como herramientas generadora de resiliencia en los alumnos, educadores y escuelas. A continuación se describirán aquellos factores que interfieren en el desarrollo de habilidades resilientes en el proceso educativo.

Factores ambientales que obstaculizan la resiliencia

Henderson y Milstein (2003) consideran como posibilidad que los docentes que no cuenten con habilidades resilientes difícilmente puedan transmitir en el proceso de aprendizaje factores de resiliencia a sus alumnos.

En concreto los autores explican, si los maestros no pueden adaptarse de manera positiva y atravesar las diversas situaciones de riesgo que se presentan es posible que su capacidad de transmitir herramientas resolutivas se encuentren inhibidas o interrumpidas. Por lo tanto ¿cómo podrán transferir a sus alumnos recursos útiles para sortear los obstáculos en la vida?.

Los diversos escenarios en los que el individuo se desarrolla, influirán en la capacidad de adaptación a los contextos que presenten situaciones de riesgo. Si el docente no encuentra respuestas asertivas para sobreponerse a los obstáculos, difícilmente podrá sobreponerse a situaciones estresantes.

En referencia a lo mencionado anteriormente, es posible señalar que los educadores que no puedan readaptarse a las situaciones estresantes. Sentirán el gasto

de energía y no podrán disponer del combustible indispensable para promover en sus alumnos recursos resilientes. Por lo tanto cuestionan aquellos modelos exigentes que pretendes respuestas eficientes para cumplir con expectativas para las cuales no se los ha preparado. No se puede dar lo que no se tiene, no es posible pedir lo que no se ha dado.

Los autores señalan la importancia de evaluar las distintas situaciones de riesgo por las que atraviesan los maestros, en tanto que son protagonistas en relación directa capaz de promover resiliencia en sus alumnos.

Con frecuencia los educadores suelen trabajar en condiciones que obstaculizan su desempeño, por lo que proponen conocer los desafíos que enfrentan y las situaciones que dificultan su trabajo. Por este motivo, Henderson y Milstein (2003) dan a conocer la existencia de factores ambientales externos e internos, que pueden perturbar la promoción de resiliencia en el docente e influir de manera directa en el desarrollo de la resiliencia del alumno.

Los tres factores ambientales externos en la escuela, que influyen en el bienestar docente y el éxito profesional, según Henderson y Milstein (2003), son:

a) Cambios en las expectativas acerca de lo que deben hacer las escuelas y como deben hacerlo: consideran que las diversas transformaciones globales como el incremento de la tecnología, el receso o disminución en la economía familiar o la insatisfacción de las necesidades básicas de la población, exigen a las escuelas y a sus protagonistas recursos que dinamicen los espacios mediante respuestas creativas en su función educativa. La cuestión es que estas pretensiones no fueron acompañadas de recursos y herramientas de capacitación que incentiven la flexibilidad en los docentes.

Por lo que una de las grietas en el sistema educativo, explican los autores, reside en la diferencia entre los recursos con los que se cuenta y las expectativas por cumplir. Estas se transforman en exigencias, las cuales empujan cada vez más a los docentes hacia la inactividad, se incrementa el nivel de estrés y se traduce en el accionar en: hacer lo que se puede, con lo que se tiene.

El mundo ha cambiado, existen diversos estímulos gracias a la vorágine de las redes sociales y páginas informativas, lo que no ha podido transformarse hasta el

momento es la ubicación en el aula docente-alumno. Esto quiere decir que si nos traslado a la escuela mas cercan, veremos actualmente las mismas disposiciones en la enseñanza que se traducen en el maestro que dicta las clases con herramientas obsoletas, pizarrón - tiza - fotocopias.

Las mismas imágenes que antes se utilizaban ya no tienen el mismo impacto sobre los niños y el feedback entre, maestros- alumnos, ha cambiado puesto que ambos transitan por canales diferentes, lo que reduce las expectativas en el docente y se transforma en una mirada desesperanzadora con el alumno.

b) Cambios en la diversidad de los alumnos: En este punto los autores señalan que el objetivo de motivar y promover la educación en los distintos niveles se transformó como consecuencia del incremento de la población, las nuevas formas de tecnología y la difusión de la información.

El discurso educativo se modificó, apuntando a promover e incluir la educación para todos los alumnos de la región. En base a esto es que buscan distinguir las diferencias que se presentan en la estructura de la población, puesto que como consecuencia de las inmigraciones y el trabajo golondrina, se hacen presentes las diversidades en las características socioeconómicas como en las culturales.

En base a lo anteriormente señalado, los autores consideran que las diferencias de la población escolar son dinámicas por lo tanto los sistemas que la componen se transformaron y los problemas que se presentan en el aula no son los mismos. Es decir, el cambio es evidente, lo que no se contempló en este dinamismo es la preparación de elementos y recursos necesarios para que los educadores puedan enfrentar los nuevos desafíos.

c) Acentuación de críticas negativas por parte de la comunidad. En la misma línea, las dinámicas también afectaron a la valoración positiva de las escuelas, no solo por parte de la comunidad sino también por legisladores y gobernadores que direccionan sus críticas a la calidad del sistema educativo tanto público como privado.

En este sentido, esos cuestionamientos deberían transformarse en autocríticas para implementar debates y analizar cuestiones internas que corresponden a las

políticas públicas y educativas; sin necesidad de trasladar el peso de la inoperancia en los profesionales que han sido formados por esas mismas políticas.

En lo que respecta a la comunidad, es posible observar que la profesión docente se haya desvalorizada, las encuestas expresan que dicha ocupación es menospreciada a la hora de elegir una profesión por la baja remuneración y las condiciones sin respaldo en las que se trabaja.

Por otro lado, Henderson y Milstein (2003) caracterizan aquellos factores ambientales intrínsecos los cuales influyen en el bienestar docente y el éxito profesional. Estos elementos corresponden a la dinámica interna de la institución, y pueden ser perturbadores de la construcción y promoción de resiliencia en el docente. Los factores que interfieren y repercuten en la capacidad y el desarrollo del ejercicio de la función educativa, se presentan a continuación:

- *El tiempo transcurrido del personal docente en el ejercicio de su función es significativamente mayor.*

Los autores señalan como a fines de la década del '60 la docencia era considerada una actividad transitoria que permitía el ingreso de las personas al mundo laboral, en ese tiempo existía movilidad en dicha profesión ya que algunos optaban por continuar con los estudios en diversas áreas y después de finalizados abandonaban la profesión, posibilitando el ingreso a nuevos educadores.

Actualmente el tiempo de continuidad del personal educativo se extendió por diversos motivos, ya sea económicos, falta de oportunidades laborales en el país y la extensión en la edad jubilatoria que responde a las políticas educativas de cada región. Esto se evidencia en las instituciones por los años de antigüedad que se registran en el personal educativo.

Particularmente no se apunta a cuestionar la edad de los docentes, sino que más bien invita a repensar nuevas herramientas de capacitación en las pedagogías de enseñanza acompañados por la innovación y creatividad de los tiempos actuales.

- *Los docentes mayores no pudieron optar por incorporar grandes cambios en sus funciones.*

Bardwick (1986), citado en Henderson y Milstein (2003), invita a observar la permanencia del docente en el nivel escolar y su continuidad en la misma escuela. Expresa así que “la combinación de un largo tiempo en la profesión y un largo tiempo en un rol establecido puede conducir a la percepción de que se ha llegado a un estado de estancamiento o meseta, lo que perjudica la resiliencia”. (p.60)

En este punto los autores mencionan, como la permanencia excesiva en el cargo sin variaciones en la carga horaria o la poca flexibilidad en los cambios de función en la profesión, transforma dicha profesión en una actividad rutinaria que puede producir sensación de estancamiento, falta de flexibilidad siendo en sí mismo un obstáculo para la resiliencia.

- *Existencia de restricciones estructurales dentro del sistema.*

Las limitaciones organizadas que responden a una línea estructural poco flexible lesionan los intentos individuales o grupales de construir resiliencia. La verticalidad en las relaciones entre los individuos que deben responder a un superior dentro del establecimiento ó responder a las autoridades en cargos superiores restringen las formas para solicitar materiales que no se encuentran disponibles y coartan la creatividad e iniciativa a la hora de proponer nuevas actividades. (Henderson y Milstein, 2003)

En este sentido, Willower (1965), citado en Henderson y Milstein (2003), menciona que a menudo estas limitaciones estructurales están escoltadas por una cultura institucional reactiva que busca permanecer en la inflexibilidad antes que el cambio y el crecimiento.

- *Mayor ímpetu para reformar las escuelas*

Por último, Henderson y Milstein (2003), señalan cómo los cambios ambientales mencionados en párrafos anteriores, pueden ser generadores de un mayor impulso que busca la excelencia en las escuelas. Esto invita e involucra a una reestructuración y nuevas exigencias en las funciones de directivos y maestros, quienes deben poseer capacidades resolutivas y estrategias de participación entre los

sistemas familiares, culturales y comunidades en general que rodean e interaccionan con la institución escolar.

Los autores señalan que estas funciones repercuten en el incremento de la resiliencia si los nuevos y antiguos docentes no cuentan con las capacitaciones correspondientes. En este sentido estas habilidades que se requieren tales como conducción, proactividad, toma de decisiones y cooperación, son actitudes o conductas que incrementan la resiliencia pero a la vez señalan que no tendrán valor si no son estimuladas durante las formaciones pedagógicas previas.

Sobre la base de las formulaciones anteriores resulta evidente la importancia del desarrollo y fomento de la resiliencia en los docentes. Henderson y Milstein (2003) grafican en la figura 2, un modelo del perfil de un docente que necesita mejorar la resiliencia. A su vez, mencionan como condición necesaria tener en cuenta que la persona es un ser individual, con particularidades propias e irrepetibles y las características resilientes estarán integradas en su personalidad.



Fig. 2. Fuente: Henderson & Milstein (2003)

Pasos para promover la construcción de resiliencia en los docentes.

Henderson y Milstein (2003) proponen la aplicación de factores constructores de resiliencia en el docente. Estos apuntan a promover educadores resilientes en el caso que se presenten limitaciones como en la (figura 2), o bien producir indicadores de resiliencia presentes en la (figura 3).

Los seis factores aquí explicados serán de utilidad para fomentar la construcción de resiliencia en los docentes son:

Enriquecer vínculos tiene por finalidad enaltecer el compañerismo entre el grupo de pares con los que se relacionan en el ámbito educativo. Los autores proponen tácticas de “cooperación profesional”, formulación de objetivos claros para las instituciones como así también definir lo que se espera de las actividades individuales.

Estas estrategias apuntan a mejorar y alentar la formación de vínculos sanos y productivos. En primer lugar, plantean modificar la configuración de jornadas escolares promoviendo interacciones significativas de cooperación entre los grupos de pares. En segundo momento, convocar a los docentes a formar parte de las tareas, obligaciones y funciones de la escuela. Esto quiere decir, planificar y desarrollar actividades en las que todos los miembros estén involucrados buscando puntos por mejorar. Por último, proponen tutorías y trabajos realizados en equipos interdisciplinarios y pedagógicos buscando propiciar las relaciones entre los docentes.

Por lo tanto los autores señalan la importancia de establecer vínculos significativos entre los diversos protagonistas que integran la institución, tales como docentes, personal de limpieza, directivos, supervisores de áreas entre otros. Consideran que las pruebas pedagógicas provenientes del ministerio, evalúan al docente en el ejercicio de la función en el aula y el cumplimiento de los objetivos planificados. Por lo que proponen ir más allá y tener en cuenta las interacciones entre el equipo educativo, recompensar el trabajo en equipo y las relaciones cooperativas. Las jornadas educativas deben ser vinculares entre los miembros lo que propiciará el

sentido de pertenencia entre los docentes. A su vez, esto permitirá aumentar la perspectiva para desarrollar programas eficaces en conjunto y a la vez disminuir la barrera que separa a los docentes y directivos.

Establecer límites claros y firmes: hace referencia a cómo la delimitación de objetivos y la formulación de límites claros dentro de las tareas educativas que competen al rol docente le permitirán desplegar la creatividad para cumplir con las expectativas propuestas. En este caso se plantea reducir la ambigüedad en las reglas y normas por cumplir, en relación a las diversas actividades protocolares que realiza el maestro y que son poco claras, tales como transmitir y acompañar en la formación del conocimiento, completar planillas y libretas, comunicar a los padres los objetivos alcanzados y por alcanzar en sus alumnos, programaciones para ausentarse, propuestas áulicas, entre otras.

Enseñar habilidades para la vida: destacan la importancia de brindar formación y capacitación a los docentes en distintos niveles. Esta preparación apunta a responder al dinamismo de la realidad que atraviesa al individuo y donde se presentan desafíos diarios por enfrentar.

Los autores subrayan, son los docentes y directivos quienes conocen las necesidades y retos presentes en el contexto escolar. Por lo tanto, el ministerio y las políticas educativas deben relevar esos datos e impartir cursos que respondan a demandas que parten del sistema educativo y no actividades programadas que provienen desde arriba y no responden a esas necesidades.

Brindar afecto y apoyo: hace referencia a que “la principal recompensa de los educadores, como profesionales, radica en la satisfacción intrínseca de saber que están cumpliendo una función importante”. (Henderson y Milstein, 2003, p. 66)

Para ilustrar esto, los autores consideran que los docentes precisan recibir retroalimentación que informe y estimule la realización de su trabajo reforzando los puntos positivos.

Supervisores y directivos deben brindar apoyo y acompañamiento en la labor educativa, felicitar acciones y proyectos, reconocer logros y en última instancia reforzar con un bono de recompensa la participación y dedicación en la institución educativa.

Establecer y transmitir expectativas elevadas, si solo se les reclama a los docentes el cumplimiento básico de su tarea como mantener el orden y finalizar el año con las actividades pedagógicas que se exigen en los programas educativos sin considerar los contratiempos cotidianos, la excelencia educativa y el desarrollo de la resiliencia como proceso en construcción pueden verse afectados. Para esto, los autores proponen promover expectativas elevadas que estimulen a los docentes a trascender más allá de sus funciones programadas.

Brindar oportunidades de participación significativa: en este punto explican que una forma de promover resiliencia es permitir con libertad el aporte de habilidades y capacidades que van más allá de su función educativa.

Con respecto a esto mencionan, cómo el ofrecer y estimular oportunidades que permitan desplegar recursos internos motiva a la construcción de la resiliencia. Si bien es importante estimular la participación las tareas específicas de cada rol deben ser respetadas. Por lo que el docente estará al tanto de lo que sucede en la institución y participará en la celebración de los éxitos como miembro activo.



Fig. 3. Fuente: Henderson & Milstein (2003)

Capitulo V- Contexto rural y comunidad Wichi en el paraje Carboncito

Especificaciones del contexto rural

Ubicación.

Juárez (2006) realiza una descripción de los modos de vida de los Wichí, señalados en diversos momentos como matacos. Tal nominación recibieron durante la conquista de los españoles, su definición significa animal sin importancia o animal indomable. A través del tiempo y con los avances antropológicos realizados se descubrió y redefinió la etnia, siendo re-categorizada por el nombre “Wichí” que quiere decir gente.

En la actualidad la etnia se encuentran ubicados en el departamento San Martín al norte de la provincia de Salta, en su mayoría son nómades y se sitúan en campamentos en los márgenes del río Bermejo y Pilcomayo.

Al respecto Rodríguez (2004) señala que forman parte de una población numerosa cuya característica principal es el traslado de los miembros de la familia compuesta por las tres generaciones, ancianos, padres e hijos, asentándose en las llamadas misiones. Conservan sus líderes tradicionales, quienes reciben el nombre de caciques y son elegidos por la comunidad a través de una votación. Comparten con otras etnias la reactivación mediante una organización para la recuperación y lucha por las tierras.

Zamudio (2016) reconoce que actualmente habitan tierras marginadas y deterioradas, como consecuencia de la tala indiscriminada por parte del hombre blanco por lo que los Wichis atraviesan profundos cambios en su cultura y costumbres.

Viviendas y formas de alimentación.

Rodríguez (2004) y Zamudio (2016) describen que las viviendas están construidas en pequeñas chozas que los resguardan de las altas temperaturas, construidas en forma cupular hecha de ramas, paja y adobe. Carecen de agua potable, cloacas e iluminación, utilizan el agua del río para el lavado de alimentos al igual que para el consumo.

Ambos autores señalan como actividades principales para la subsistencia, la recolección de alimentos, caza y en menor medida la agricultura. Durante los meses de invierno viven de los peces y en el verano de cultivos como el maíz, sandía, calabaza y recolección de miel.

Su forma de alimentación es a base de carne, frecuentemente en cocción media y conocida también como charqui (carne al aire libre que se seca con sal), pescado, frutas de algarrobo, poroto del monte, y recolección de miel en el bosque.

También utilizan la harina del algarrobo para la elaboración del pan y de golosinas. Consumen bebidas fermentadas asociadas con épocas de rituales; conocidas con el nombre de aloja. El consumo de tabaco está relacionado con un ritual ancestral donde secaban las hojas cerca del fuego, luego las trituran y lo fumaban en pipas de madera.

Su actividad económica se caracteriza por la elaboración artesanal en chaguar, carpintería en aserraderos donde realizan muebles o figuras talladas en madera de palo santo, palo blanco y algarrobo. Las mujeres se encargan de las artesanías con fibras de vegetal provenientes del chaguar que recolectan en la zona y luego procesan para la confección de bolsas y adornos que en ocasiones los tiñen con resina de algarrobo. Los hombres realizan la labor que requiere de la fuerza, trabajan como peones de desmonte y otros tipos de tareas donde cobran por quincena.

Su ubicación en algún territorio, obedecía a los recursos propios de la naturaleza en base a un ciclo anual de recolección. Pero al ser despojados de sus tierras se vieron obligados a asentarse en comunidades que fueron sobre explotadas por el hombre criollo.

Creencias y cultura.

El pueblo wichí tiene una visión propia en cuanto a las leyes que lo gobiernan y comparten en sus leyendas diversas creencias sobre la creación del mundo para ellos. Disfrutan y viven en armonía con la naturaleza, sus traslados en comunidades se realizaban ancestralmente de acuerdo a los recursos hídricos y cambios de los cauces del río. En el libro, *Nosotros los Wichís*, compilación de diversos relatos, Elsa

Pérez cuenta, *“El río y el monte mantenían a la gente porque de ahí nosotros sacábamos nuestros alimentos”* (p.47)

El mito de la creación, es descripto por la red Educar (2018), allí cuentan que los hombres tuvieron un origen terrestre y las mujeres un origen divino, cayeron a la tierra incrustándose en la misma, y fueron desenterradas por los animales. Sostienen la existencia de un principio de vida “Nilataj” que significa todo lo que participa de la vida plena: vegetales, animales y seres humanos. Cuando estos seres van creciendo, se hacen más wichis, y cuando declina su vida, pasan a ser “Ajot”, hasta que mueren, donde tienen una vida imperfecta.

Por otro lado Segovia (2011) escritor y compilador wichi de las creencias, historias y formas de vida, describe la importancia que para los miembros de la comunidad tiene el anciano, conocido por los criollos como cacique. Es el anciano quien transmite los valores de compartir, del trabajo y la responsabilidad para levantarse temprano y salir a realizar las actividades de subsistencia. Con la incorporación del hombre blanco esas historias se fueron perdiendo, el contacto de los niños con las diversas costumbres de los criollos, motivaron la incorporación de nuevos alimentos que antes se encontraban prohibidos o eran desconocidos.

Organización Social y política.

En cuanto a la información extraída de Educar (2018), señala que los wichís viven en comunidades apostadas en las cercanías de los centros poblados, o en los montes, guiados por la presencia de recursos naturales que le permiten subsistir. Se rigen por el concepto de territorio al que definen como el ambiente sociocultural donde se producen y reproducen factores vitales para su existencia, tanto materiales como simbólicos. Sus viviendas están asentadas en círculo, respondiendo a una organización social ancestralmente preestablecida.

Así lo plantea Braunstein (1977) cuando señala que esa separación responde a un personaje, “el lewúk” (el dueño) cuyo carácter prevalece sobre el resto, es el eje y sostén del grupo. Los vínculos se establecen y reconocen en el seno de cada grupo, y se definen en relaciones de dominio según la división social como comunidad, aldea y familia. Por lo tanto se presentan delimitadas por tres palabras: el compañerismo, la subordinación y la coordinación en base a la función de los miembros de la etnia.

En lo que respecta a la ubicación y organización de sus miembros, diferencian la choza, que es el ámbito propiamente familiar, de la aldea donde se encuentra la banda a la que reconocen como la familia del lugar. Donde el lewúk, es el dueño de mayor dominio, los lakawós son los ayudantes y componen el resto de la aldea y mantienen una relación de compañerismo denominada kalayis.

Se caracterizan por conformar sociedades igualitarias, sin distinciones sociales, sino que las mismas se definen en base a las tareas que realizan. Los líderes son elegidos tradicionalmente por las personas de la comunidad conformando un sistema de caciques y jefaturas, y un consejo de ancianos quienes aportan las leyes y normas mediante el relato de mitos y leyendas.

Educación rural

La ley de Educación Nacional de la República Argentina (2006) considera como una de las modalidades del sistema educativo, la educación rural, la misma se presenta dividida en Niveles: Inicial, Primario y Secundario.

A su vez propone garantizar la escolaridad obligatoria a todos los alumnos que viven en zonas alejadas de las ciudades por medio de temáticas acordes a las particularidades y necesidades. Apunta en primer lugar a garantizar el acceso a los saberes fundamentales mediante propuestas pedagógicas y a promover la igualdad de oportunidades, asegurando la equidad de género.

En el mismo sentido busca fortalecer el vínculo con las identidades culturales de su medio de pertenencia y a favorecer la instrucción en las actividades económicas locales. Por tal motivo habilita la flexibilidad y adecuación de los modelos escolares según las necesidades de cada contexto con la finalidad de estimular la asistencia obligatoria, la continuidad y finalización de los estudios en los diversos ciclos.

Categorización de las unidades educativa.

Corresponde mencionar el presente eje de fundamentación en virtud que se refiere a la clasificación dentro de la cual estaría comprendida la Escuela rural “Río Bermejo” haciendo referencia al ítem “Escuela rural en zona desfavorable”. Imprescindible como génesis de la presente investigación y pilar fundamental de la comprensión del desarrollo de los factores resilientes.-

En la Ley de Educación Provincial N° 7546 y las normativas vigentes en el “Estatuto docente” (Ley N°6830, 1995) se especifican las modificaciones que se realizaron para las disposiciones y categorizaciones de las unidades educativas. Para tal transformación se tomaron normativas vigentes en la a Ley de Educación de la Provincia de Mendoza N°4934 correspondiente al estatuto del docente de dicha provincia.

En el Art. 7 (Ley N° 6830) contempla que la clasificación de los establecimientos se realizará de acuerdo a la cantidad de alumnos y a la ubicación de la misma. Por tal motivo se distinguen las siguientes categorías: a) Urbanos; b) Suburbanos; c) Rurales; d) Desfavorables; e) Muy desfavorables.

Esta categorización surge producto de la revisión de la Ley N° 4934 (1985) que determina que las escuelas, para ser consideradas rurales, deben encontrarse en zonas distantes a 1000 metros del asfalto y ubicadas a 15 km. de distancia de los centros urbanos. Por otro lado que presenten las siguientes características:

- Que en su servicio público cuente con un destacamento policial,
- Que el transporte público tenga frecuencia diaria y que la distancia del recorrido por la escuela sea menor a 100 metros con horarios compatibles con los escolares.
- Que cuente con servicios mínimos indispensables de agua potable, luz y teléfono público.
- Que dentro de las condiciones ambientales la distancia sea prudencial de espacios industriales que representen peligros y lugares insalubres.

De acuerdo a su ubicación pueden ser clasificadas como:

- a) Desfavorable,
- b) Muy desfavorable.

Se consideran muy desfavorables, aquellos establecimientos ubicados en zonas de frontera o los que se encuentren en regiones afectadas por climas muy rigurosos.

Modalidad intercultural bilingüe

Desde el año 1994 hasta la actualidad se generaron planes educativos que apuntan a la recuperación y conservación de los pueblos originarios mediante la creación de escuelas con modalidad intercultural bilingüe, que alfabetizan en lengua wichi. Es así que “En Formosa surgieron las primeras escuelas bilingües en lengua wichi y se dictaron los primeros cursos de formación de maestros aborígenes: inicialmente se desempeñan como “maestros auxiliares”. (Educar, 2018)

Con respecto a esto, la Ley de Educación Nacional plantea que la educación intercultural bilingüe (Artículo 52, 2006) tiene como propósito garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas para: “(...) 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”.

En referencia a lo expuesto y como modo de asegurar estas condiciones el Estado deberá crear mecanismos de participación para los pueblos originarios, generar propuestas y materiales educativos que respondan a las necesidades de los nativos, garantizar y promover una formación profesional específica y continua para los diversos niveles del sistema educativo. Por último favorecer la construcción de prácticas educativas que incorporen sus valores, conocimientos y tradiciones culturales.

Personal escolar

En las instituciones educativas el conjunto de personas que lo integran se denomina personal educativo, allí cada individuo ocupa un rol y función específica que posibilita el correcto funcionamiento de la misma. Dentro de una institución los miembros que forman parte de la misma son el director, vice director, secretarios, celadores, maestros de grado, maestro auxiliar bilingüe, maestros especiales, equipo de mantenimiento y limpieza entre otros. Cabe destacar que cada posición responde a

una línea jerárquica, que se encarga del control y correcto funcionamiento de las actividades.

A continuación se intentará definir el rol y función del maestro de grado y maestro auxiliar bilingüe en base a los planteamientos del ministerio, para comprender con mayor amplitud las especificidades de cada área.

a) Acerca de la función del maestro de grado.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, en el Reglamento General de Escuelas, considera al maestro de grado como un protagonista que tiene la función específica del ejercicio y transmisión de la enseñanza en los alumnos. Por lo tanto deberá actualizar la búsqueda permanente de recursos didácticos y pedagógicos para trasladar los conocimientos a sus alumnos.

Participará de manera activa estimulándolos hacia la participación e inclusión grupal, por lo que deberá favorecer y promover el desarrollo de la iniciativa y la confianza en sus habilidades para plantear acciones y resolver problemas futuros.

En cuanto a la preparación de las clases señaladas en el Artículo 51 y 52 del reglamento mencionado ut supra, explicitan que el educador tendrá como responsabilidad la preparación de las clases diarias las cuales deberán ser renovadas permanentemente en relación a la actualización profesional.

b) Acerca de la función del maestro auxiliar bilingüe.

En la provincia de Salta, en el marco del “Consejo General y el Ministerio de Educación de la Provincia a través de la Resolución N° 1424 S.T. Expediente N° 61.55675/86, se incorporó al Proyecto de Regionalización Educativa para el área indígena, el cargo de Auxiliar Indígena del Docente. Y a pesar de que el auxiliar bilingüe se incorporó a las escuelas sin una reglamentación que estableciera el ejercicio del rol, sus deberes, obligaciones y funciones; sin embargo, in situ, y con el transcurso del tiempo y de las relaciones intrainstitucionales las mismas se fueron definiendo y su rol se consolidó paulatinamente.

Por otro lado hay un reclamo constante referido a su situación laboral que espera su reconocimiento como actores activos en el proceso de educación en las zonas rurales de lenguas bilingües. Según los antecedentes registrados en el 2003 en

la provincia de Chaco después de más de una década de trabajo, el cargo de Auxiliar Docente Indígena (ADA) no había sido reconocido por el Estatuto del Docente y su condición laboral permanecía en calidad de “contratados”, y por lo tanto perciben haberes salariales que son inferiores a los que por ley les corresponden. Y desafortunadamente su función es condicionada por la función de las autoridades de turno que evalúan constantemente su desempeño, capacidades, procesos de alfabetización y responsabilidad frente a sus pares y a su comunidad. (Hirsch, Quiroga, Jallil y Serrudo, 2017)

Anticipación de sentido

La presente investigación buscó profundizar y conocer cuáles son los factores resilientes que desarrollan los maestros de grado y los maestros bilingües de la Escuela Rural “Río Bermejo” N° 4266, ubicado en el paraje “Carboncito”, a 40 kilómetros de la ciudad de Embarcación provincia de Salta, al momento del ejercicio de su profesión.

Los factores resilientes son instrumentos que utilizan las personas para sobreponerse ante las situaciones estresantes o de adversidad y adaptarse positivamente. Estos varían según el ambiente y personalidad de cada individuo: autoestima, autonomía, autoeficacia, iniciativa, creatividad, introspección y humor.

En este sentido es posible señalar como anticipación de sentido para la presente investigación, que el desarrollo de determinados recursos resilientes es significativo de acuerdo a las particularidades del ámbito rural a donde se inserta la institución educativa. Esto significa que los mismos responden a las particularidades contextuales, culturales y educativas del entorno y que los educadores deben ser lo suficientemente flexibles para adaptar contenidos y actividades que se adecuen a la realidad contextual que los circunda.

Con respecto a la manifestación de estos recursos o factores que instrumentan los educadores en la función de su tarea educativa se conocerán una vez concretada la investigación.

Metodología

Metodología

En este apartado se presentará al lector los lineamientos metodológicos del trabajo de investigación, desarrollados para responder al planteamiento del problema. Se expone el tipo y alcance de investigación, la descripción de los conceptos centrales, el diseño, el ambiente y las características de los participantes estudiados. Así mismo, se informa sobre los instrumentos y técnicas a utilizar.

Conceptos Centrales

Factores resilientes.

Los factores resilientes son aquellas características personales que se desarrollan permanentemente ante condiciones adversas y que protegen al individuo de los efectos generados por las situaciones estresantes que provienen del medio ambiente. Las conductas o factores que utilice variarán según el individuo y sus características personales.

En otras palabras los maestros que cuentan con factores de resiliencia, pueden resignificar el evento estresante a partir de las experiencias positivas percibidas y transformadas en la interacción con el entorno. Los factores resilientes que pueden presentarse son: Autoestima, iniciativa, autonomía, introspección, creatividad, emociones, soporte externo y sentido de pertenencia.

Tipo de investigación

En consideración a los objetivos formulados, la presente investigación apuntó a indagar, describir y comprender el complejo fenómeno de *los factores resilientes* que desarrolla el personal educativo en el ejercicio de su tarea escolar en la institución Rio Bermejo, ubicada en el paraje de Carboncito a 40 kilómetros de la ciudad de Embarcación.

Se trató de un proceso no experimental orientado a conocer y comprender fenómenos complejos existentes en la vida de los participantes que se encuentran en su ambiente natural en interacción con el contexto.

El carácter de la misma es de tipo *cualitativo*, puesto que estuvo enfocada en conocer en profundidad los factores resilientes desarrollados y constatados en las narraciones de las experiencias de los participantes en relación a las situaciones adversas, que enfrentan a diario, en el ejercicio de su función en el contexto educativo rural con población aborígen.

La recolección y análisis de los datos estuvo guiada por un proceso inductivo a partir de la exploración y observación del contexto rural donde se encuentra la institución escolar. No se buscó generalizar las conclusiones sobre otras poblaciones, sino lograr un estudio intensivo, dialéctico y con la participación activa de la investigadora. Como describen los autores, Hernández Sampieri y otros (2010), se buscó entender los procesos individuales en sus diversas dimensiones internas y externas, expresadas en el contexto en el cual se desenvuelven.

Alcance de la investigación

El alcance de la investigación fue *descriptivo*, apuntó a describir los factores resilientes que despliega el personal educativo de la escuela “Río Bermejo N° 4266”; ante las situaciones adversas que se presentan en el ejercicio de su tarea.

En este sentido, se buscó indagar y conocer las particularidades del contexto rural y las expresiones en las narraciones de los participantes acerca de los factores resilientes que desarrollan ante las situaciones que se presentan.

Tal como expresan Hernández Sampieri y otros (2010), en relación al carácter de la indagación descriptiva, esta apuntó a definir y describir propiedades o características de las personas, grupos o comunidades, es decir, relevar con precisión los fenómenos que se presentan en una situación o población. Este tipo de estudios permitió obtener y enriquecer la información en un contexto particular.

Diseño

Al enmarcarse dentro de una investigación cualitativa, se tuvieron en cuenta las experiencias subjetivas de los participantes, para poder describir los factores resilientes que desarrollan el personal educativo en el ejercicio de su tarea diaria. En efecto el centro de la investigación fueron sus narraciones acerca de las experiencias vividas en el contexto escolar.

Por lo tanto el estudio, se orientó en base al abordaje del *diseño fenomenológico*, Mertens (2005), mencionado en Hernández Sampieri (2010), que enuncia que el diseño citado se enfoca en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes, entonces se pretendió conocer y describir aquellos factores o características resilientes que desarrollan los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües en las tareas escolares, en un contexto particular, a partir de las narraciones de sus protagonistas.

Este diseño coincide con los objetivos planteados en la investigación, los que fueron lograr un conocimiento profundo y conocer las particularidades de la tarea educativa en un contexto rural con población originaria y describir los factores resilientes que desarrollan el personal educativo, para sobreponerse a las situaciones adversas.

Por otro lado, permitió aportar una nueva visión respecto a las actividades escolares que se desarrollan en las instituciones con población aborígen, ubicadas en zonas desfavorables.

Participantes

Fueron partícipes de esta investigación, parte del personal educativo de grado de la institución “Río Bermejo N° 4266”, ubicada en el paraje Carboncito, a 38 km de la ciudad de Embarcación provincia de Salta, durante el periodo octubre 2016 hasta julio 2017.

La población de la institución educativa de referencia, está compuesta por:

- ✓ Un director,
- ✓ Cinco maestros de grado
- ✓ Cuatro maestros auxiliares bilingües,
- ✓ Cuatro maestros de áreas especiales tales como inglés, educación física, artística, religión y educación especial.
- ✓ Cinco ordenanzas encargadas del mantenimiento, comedor y limpieza de la institución.

Los participantes de la presente investigación son los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües que están de forma permanente en el grado con los alumnos. La metodología de trabajo es en “pareja pedagógica”, compuesta teóricamente por un maestro de grado y un maestro auxiliar bilingüe.

La investigadora eligió trabajar con esta parte del personal educativo, ya que dichos maestros tienen la experiencia de compartir la mayor cantidad de tiempo de la jornada escolar con los alumnos y compañeros, como también estar a cargo de un grado de forma permanente y pueden aportar mayor cantidad de información acerca los factores resilientes que emplean en la tarea diaria de educar.

En el transcurso del proceso de recolección, no participaron de la investigación, el docente de cuarto grado por falta de nombramiento hasta la fecha y una docente que se encontraba de licencia por maternidad.

Por lo tanto la muestra estuvo conformada por, tres docentes de grado y tres maestros auxiliares bilingües.

Criterios de la muestra:

- ✓ Formen parte del plantel educativo de maestros de grado de la Escuela Río Bermejo N° 4266, ubicada en la comunidad rural “Carboncito” a 40 kilómetros de la ciudad de Embarcación durante el periodo 2016-2017.
- ✓ Posean una antigüedad de dos años como mínimo.
- ✓ Accedan a participar de manera voluntaria en la investigación.

En el inicio de la investigación en el mes de octubre del año 2016 acceden a participar del proceso y firman el consentimiento informado dos maestros de grado y tres maestros auxiliares bilingües.

Durante el transcurso de la recolección de los datos, a mediados del mes de marzo del año 2017 se jubila uno de los docentes, y en el mes de abril el otro. Se continúa el trabajo de investigación con ellos, en tanto se considera que la información que pueden brindar es pertinente, es decir, pueden proporcionar una comprensión profunda del ambiente y aportar datos para responder al problema planteado. Ya que fueron maestros que tienen un periodo de varios años de trabajo en la institución y pueden dar cuenta de su experiencia considerando que el tiempo de cese de sus actividades en la escuela es reciente.

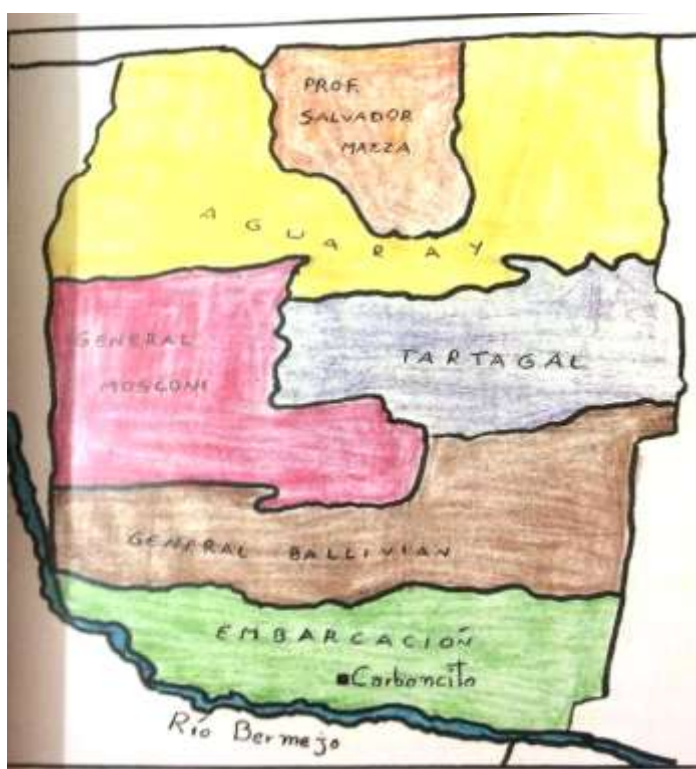
En el periodo escolar del año 2017, se suma a la investigación un nuevo participante, porque cuenta con dos años de actividad escolar en la comunidad educativa de Carboncito, es decir, en el momento del proceso de la investigación alcanza a cumplir con los requisitos indicados en la muestra.

Contexto y periodo

Esta investigación se llevó a cabo durante el mes de octubre del año 2016 al mes de julio del siguiente año, en la escuela rural “Río Bermejo”, ubicada en el paraje Carboncito a 38 kilómetros de la ciudad de Embarcación.

Acerca de Carboncito

Carboncito está situado en una zona rural, limita al Este con Misión Chaqueña, al Oeste se encuentra Padre Lozano, en el Norte la localidad de Hickmann, y al Sur el Río Bermejo.



(Enciclopedia Wichí- Castellano 2012)

El acceso se realiza por la ruta provincial N° 53, la cual se encuentra enripiada en su totalidad, es decir, cubierta con ladrillos, piedras y tierra, por lo que en épocas de lluvias abundantes se torna intransitable, es relevante señalar esta condición debido a que los maestros deben transitar a diario para poder llegar a la escuela.

Para acceder a la comunidad, se utiliza el transporte público o particular tales como colectivo, motocicleta y automóviles. Los docentes se trasladan desde la

localidad de Embarcación en colectivo, el cual pertenece a la línea Cabrera, la frecuencia es de cuatro viajes diarios desde Embarcación a Misión Chaqueña y viceversa en los siguientes horarios: en la mañana a las 6:00 y 13:30, por la tarde a las 16:00 y 19:00 horas.

En cuanto a los servicios básicos con los que cuenta la población, son el alumbrado público, domiciliario y agua corriente. Carecen de los servicios de gas, cloacas y recolección de residuos. Utilizan para la preparación de sus alimentos leña y carbón vegetal que ellos mismos recolectan y producen.

La población de Carboncito está conformada por familias 100 % de la etnia Wichí, quienes preservan su lengua y costumbres ancestrales. Sus principales actividades económicas son la carpintería, elaboración del carbón vegetal, artesanía tradicional, mediante el procesamiento del chaguar del cual extraen y utilizan la fibra vegetal, con el que producen diversos materiales tejidos a mano, los cuales intercambian por dinero o por mercadería.

Otra parte de la población para sustento económico recibe planes sociales, trabajan como jornaleros en las fincas de la zona, en el área de salud como agentes sanitarios o como maestros auxiliares en dependencia del ministerio de educación.

Serrudo (2006) cuenta que los orígenes de la comunidad de Carboncito se remontan a los años 1978, por iniciativa de un grupo de pastores de la Iglesia Anglicana, quienes adquieren 1600 hectáreas, pertenecientes a la “finca Carboncito” que estaba asentada en la zona.

La acción misionera es la que promueve la conformación de la comunidad, con la finalidad de evangelizarlos y ofrecerles una condición de vida diferente, ya que las diversas etnias estaban siendo perseguidas, apartadas y relegadas de sus medios de subsistencia.

Los anglicanos se proponen mejorar la situación económica de los pueblos indígenas y desarrollan un proyecto que consistía en poblar la zona con familias de la etnia Wichi que se trasladaron de diversos lugares de la provincia de Salta, tales como Los Blancos, San Patricio, Morillo, Rivadavia, entre otros lugares, los habitantes fueron convencidos y motivados a trasladarse, con la idea y el

ofrecimiento de mejorar sus condiciones con fuentes de trabajo, como ser la labranza de la tierra.

El lugar se pobló con 1200 habitantes aproximadamente, quienes se organizaron socialmente: por caciques, consejeros y chamanes espirituales, obispos, pastores y laicos.

En el año 1982, a raíz de los conflictos políticos que vivía nuestro país con Gran Bretaña, como consecuencia de la guerra de Malvinas, el grupo de evangelizadores por temor de represalias abandonan el país. A partir de ese momento los pobladores comenzaron a organizarse solos, luego de muchas gestiones y con ayuda de organizaciones no gubernamentales, logran obtener la personería jurídica de las tierras.

Luego de varios años, en 1999 reciben de la iglesia Anglicana como donación, los títulos de tenencia de las tierras. Cuenta con las instalaciones edilicias recibidas, en el núcleo central de la comunidad está la iglesia, la escuela, el centro de salud, carpintería y algunas viviendas de concreto que habitaron los misioneros.

Actualmente la comunidad está dirigida por una comisión vecinal, integrada por diez miembros de distintas familias, elegidos por subgrupos. Un grupo mayoritario se dedica a la carpintería, elaboración de diversos muebles. La quema del carbón vegetal, artesanía tradicional (con el chaguar y las semillas), son jornaleros, empleados del ministerio de salud (agentes sanitarios) y de educación (maestros auxiliares).

Reseña histórica de la institución educativa “Río Bermejo.

En este apartado la tesista busca adentrar al lector en la creación y conformación de la historia institucional, en la cual se describirán acciones significativas que detallaran el avance, problemáticas e iniciativas propuestas para mejorar las condiciones del contexto escolar y sociocultural, información que fue extraída del libro de actas del historial institucional:

La idea de crear una institución escolar, surge en 1978, la iglesia anglicana Argentina realiza los trámites correspondientes, para brindar a la población oportunidades de educación. Delega en ese entonces a Silvia Roitberg, misionera encargada de la rama educativa en dicha entidad, quien se encarga inmediatamente de buscar una residencia para poner en funcionamiento la escuela y el personal a cargo.

Ese año se ofrece tal función a Lucia Cuellar, oriunda de la zona, comienza así el periodo lectivo en el mes de marzo en el salón de conferencias. En un principio la escuela no era solventada por el ministerio de educación, sino que dependía de económicamente de las donaciones de los misioneros de la zona. Contaba con dos maestras de grado y 86 alumnos distribuidos en dos divisiones, en agosto se entregan viviendas a las docentes con el fin de que residan en la comunidad.

En el año 1979, incrementan la cantidad de inscripciones como así también la planta funcional, compuesta por una directora y 2 maestras de grado. En el mes de junio, se comienza a trabajar en la construcción de un nuevo edificio escolar, el cual fue donado a la comunidad por la firma LEVER y asociados. En noviembre se inaugura el mismo, con cuatro aulas y un rancho para comedor escolar.

En la década de los 80', se suscitan los siguientes acontecimientos:

Se duplica la cantidad de alumnos y la escuela pasa a depender del Consejo General de Educación, lo que lleva a la modificación de jornada completa. A partir de ese momento se habilita el comedor escolar para 86 alumnos.

A continuación se realizara un compendio de las iniciativas, propuestas y ensayos, para mejorar las condiciones de aprendizaje en los diversos años.

1985- Los maestros realizan un diagnostico en el cual se evidencia un desnivel intelectual en los alumnos, como consecuencia de la falta de comprensión del lenguaje, por lo que se incorpora al jardín de infantes y primer grado, un alumno traductor wichi-castellano.

Posteriormente se ejecuta una prueba piloto denominada "Regionalización educativa-Área Aborigen", como resultado de la misma se modifica la organización

de los grados, agrupando a los alumnos en secciones más acordes a sus edades y objetivos.

1986- se plantea como eje de la enseñanza: “la revalorización y el fortalecimiento de la cultura del niño aborígen”, direccionando las actividades escolares en base a esa normativa.

1987- se realizan encuentros interinstitucionales e incorporan el plan de salud escolar para mejorar el rendimiento académico. En este mismo año, gestionaron nombramientos en la secretaría técnica, lográndose la creación de los cargos de maestra especial en educación física, un auxiliar en lengua, un personal de servicio, y un sereno.

1988- Continúan con los cursos de perfeccionamiento, los lineamientos propuestos se fundamentan bajo la premisa: “La regionalización, parte del conocimiento del medio, para que el niño sea el motor del desarrollo de su comunidad”.

1989 – Se inician las visitas domiciliarias con la finalidad de evitar que los niños pierdan el año escolar. Se registran en este año, continuos paros docentes en solicitud de mejoras en la oferta salarial. Simultáneamente se implementa con ayuda del traductor bilingüe el meto de lecto- escritura de Oscar Oñativia.

Desde 1990-1999 se inicia la gestión directiva a cargo de la docente titular, Silvia Haro de Ranelli, incorporándose a la planta funcional los maestros especiales, continúan con el plan de regionalización, señalan como importante el empleo de la lengua oral materna wichi-castellano.

Se crea el cargo de maestro auxiliar bilingüe y se produce el primer encuentro con la participación de diversas escuelas de población aborígen.

En 1995 se gestiona desde la dirección y consenso con los delegados de la comunidad, la designación de docentes y maestros auxiliares.

En el año 1999 mientras se produce la donación de tierras a la comunidad, los docentes, realizan un diagnóstico en cual se detecta como debilidad la escasa o nula expresión oral y escrita de los alumnos, lo que da cuenta de la ineficacia de los

métodos empleados. Para dar respuesta a esta situación, acondicionan una sala de lengua con múltiples materiales en ambas lenguas.

Con la idea de capitalizar la enseñanza como objetivo institucional, se propuso resignificar la tarea del maestro auxiliar bilingüe, función que hasta ese momento estaba relegada en ayudar al maestro de grado a mantener la disciplina y a realizar tareas de mantenimiento. Por lo que en el año 2000 se redefine su función, adquiriendo mayor valor como consecuencia de una capacitación recibida, a cargo de la Licenciada en Ciencias de la Educación Mónica Zidarich, pionera en implementar la Educación intercultural bilingüe en los pueblos originarios.

Se incorpora en el proceso educativo el equipo: maestro de grado-auxiliar bilingüe, conformando lo que se conoce como pareja pedagógica, priorizando en su modalidad de trabajo el uso de la lengua materna y la elaboración y adaptación del material didáctico en wichi-castellano.

En el año 2004 para avanzar y mejorar la modalidad de Educación Intercultural, y con la intención de optimizar las prácticas docentes-auxiliares, frente a la falta de material impreso, se elaboran diccionarios, cartillas, enciclopedias en ambos idiomas.

En el año 2006 se crearon cartillas de actividades, con ejercicios que incluían la enseñanza de contenidos culturales para facilitar y ordenar el trabajo de la pareja pedagógica.

Las autoridades gubernamentales ven con agrado los resultados obtenidos con la implementación de la modalidad EIB y el trabajo de la pareja pedagógica, y a partir de esto se comienza a gestar desde el Ministerio de educación, la organización de capacitaciones con el personal de escuela para re-transmitir las experiencias.

La escuela “Río Bermejo” N° 4266, en la actualidad.



(Fuente: Enciclopedia Wichí-Castellano, 2012)

La planta funcional del establecimiento está conformada teóricamente por:

- ✓ Población escolar: 198 alumnos.
- ✓ Ubicación: puerta la hermosa
- ✓ Un director del Nivel Inicial: dos maestras de jardín y pre-jardín (estructura que se encuentra en la institución, pero funciona de manera independiente).
- ✓ Un director de primaria,
- ✓ Seis docentes de grado,
- ✓ Cuatro auxiliares bilingües,
- ✓ Cuatro docentes de áreas especiales (artística, educación física, religión evangélica, inglés),
- ✓ Cuatro personas encargadas del mantenimiento de limpieza.

Características:

- ✓ Categoría: III, zona muy desfavorable B
- ✓ Régimen: estatal.
- ✓ Nivel: Inicial y primario.
- ✓ Turnos:
- ✓ Jornada Completa: 8:00 hs a 16:00 hs
- ✓ Jornada Simple: 8:00 hs a 12: 30 hs.
- ✓ Grados independientes: 1°, 2° y 3°,

- ✓ Grados múltiples o plurigrado: 4° y 5°, y 6° y 7°.
- ✓ Población escolar: 210 alumnos.

Desde el nivel inicial hasta séptimo grado se implementa la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, con la conformación de la pareja pedagógica, resultante del trabajo docente-auxiliar bilingüe en el aula. La permanencia del auxiliar es obligatoria de primer a tercer grado. En los grados posteriores, es decir cuarto, quinto y sexto grado, se trabaja con la modalidad plurigrado, donde cada docente atiende dos secciones, es decir, dos divisiones en un aula, en esos grados el maestro auxiliar rota dos veces a la semana.

Durante la ejecución de la investigación, se presentaron los siguientes hechos:

Noviembre a diciembre 2016: Dos maestros y tres auxiliares bilingües acceden a participar voluntariamente de la investigación, firmando el consentimiento informado.

Marzo a mayo del 2017: La maestra de segundo grado se encontraba de licencia por maternidad, durante tres meses, siendo cubierto el cargo por la auxiliar bilingüe a cargo. Dos maestros se jubilan, y se espera la asignación de nuevos docentes para el cargo. El docente que cubría quinto y sexto grado, cumple en este año con los dos años de antigüedad, y accede a participar de la investigación.

Hasta julio del presente año, no se había nombrado por medio del ministerio de educación el personal encargado de cubrir el cuarto grado, en el cual se encontraba de forma permanente el maestro auxiliar bilingüe. Por lo que los grados posteriores carecen de la presencia del auxiliar, encontrándose solo el docente a cargo de los alumnos.

Producto de las recientes jubilaciones, los docentes a cargo de las diversas secciones, no fueron titularizados, lo que resultaba incierta su permanencia para los años posteriores.

Nivel socioeconómico de la población escolar.

Los alumnos provienen de familias de escasos recursos, viven en condiciones precarias, como consecuencia de la falta de trabajo permanente, ya que la mayoría son jornaleros, por lo tanto carecen de un salario mensual. Así mismo tampoco cuentan con servicios de salud permanente, solo con la presencia del agente sanitario de la zona, la atención hospitalaria más cercana se encuentra en la localidad de Embarcación. La situación de pobreza es notable, sus casas están hechas con ramas, adobe y toldos, carecen de agua potable, gas natural y servicios cloacales.

En su mayoría el nivel de educación de los padres llega hasta el ciclo básico completo, saben leer y escribir, también hay un sector minoritario que ha completado sus estudios secundarios. Sin embargo todavía queda en la comunidad pobladores analfabetos.

Los padres que continuaron con sus estudios y tuvieron contacto con la institución educativa, son los que permiten y habilitan la concurrencia de sus hijos, la asistencia incrementó cuando pudieron observar como en la enseñanza intercultural se respeta y valora su lengua y cultura.

En este caso la investigadora utiliza, el verbo habilitar, porque una de las características ancestrales y especiales de los padres de la comunidad, es que no ven a las instituciones educativas como un derecho y un deber, por lo que los maestros expresan que los padres no obligan a los niños a ir a la escuela, sino que ellos deciden de manera autónoma: “los padres no obligan a sus hijos a ir a la escuela, porque nosotros los wichi dejamos que los niños sean autónomos, los niños van si tienen ganas, ” (comentario realizado en la entrevista por el maestro auxiliar wichi).

En la actualidad los alumnos que terminan con el nivel primario, tienen la posibilidad de continuar sus estudios en el nivel secundario y terciario. Hace dos años funciona en el establecimiento de Carboncito, durante el turno tarde la formación docente para maestros de grado bilingües y maestros jardineros.

Instrumentos

Nota de campo

Descripción y aplicación.

Es una herramienta a la cual Montero (2006) define de la siguiente manera: “Esta técnica permite corregir el rumbo de la investigación, al advertir errores cometidos o al presentar aspectos que no habían sido tomados en cuenta” (p.307)

En la presente investigación como nota de campo se utilizó un cuaderno de apoyo, donde se registraron observaciones y sucesos relevantes producidos durante la inmersión en el campo, específicamente se apuntaron vivencias e impresiones, experimentadas por la investigadora, que no se tuvieron en cuenta en la planilla de observación.

La aplicación consistió en registrar las diversas situaciones que surgen durante el recorrido hacia la institución que no fueron tenidas en cuenta en la panilla de observación.

De igual manera se redactaron descripciones e impresiones de la investigadora relevantes para el planteamiento del problema.

Objetivos.

- Registrar todo lo que resulte de interés metodológico, vivencial y cultural.
- Explorar y registrar situaciones y sucesos imprevistos producidos ante la presencia de la investigadora que aportan o son de interés a los objetivos de la investigación.
- Indagar en el ambiente de los participantes, las actividades que desarrollan y las formas de comunicación.

Nota: planilla de registro

Título: se asigna según la situación
Lugar donde ocurrió la situación: sala, habitación, salón de clases, etc
Descripción:
Impresiones de la investigadora:

Observación cualitativa

Descripción y aplicación.

La observación es la capacidad de prestar atención de manera continua a diversos sucesos que ocurren en el contexto a investigar. Hernández Sampieri y otros (2010) señalan que la “observación cualitativa” no solo consiste en la admiración de los sucesos, involucra la posibilidad de profundizar y reflexionar de forma activa acerca de los hechos.

El tipo de observación fue *no participante*, se realizó en todo momento de la investigación, desde el primer contacto con la comunidad hasta el último contacto con la institución educativa.

En este tipo de observación la investigadora no se involucró en las actividades de los participantes, solo observó el contexto, identificó y registró en una grilla aquellas actividades que desarrollaban los participantes de la investigación.

Por otro lado Sandoval (1996) expresa que por medio de la observación es posible acceder al contacto vivencial con la realidad o fenómeno.

Cabe aclarar que el instrumento se aplicó en dos modalidades, la primera fue en el traslado hacia la institución y retiro de la misma, considerando las poblaciones cercanas, características de comunidad y de sus habitantes. Y en una segunda instancia se puso énfasis en la observación en el encuentro con cada participante. Se registraron reacciones ante la presencia de la investigadora, gestos y posturas corporales durante las entrevistas, disminución o aumento del tono de voz, disponibilidad, relaciones vinculares entre los pares, entre otros.

Se registraron todos aquellos datos pertinentes para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. La cantidad de observaciones estuvo orientada por la saturación de la información, es decir, se registró cada situación hasta no aportar datos significativos o nuevos.

Se construyeron dos planillas de observaciones, una para registrar las características del contexto educativo y otra para relevar datos observados durante las entrevistas.

La aplicación de esta técnica estuvo dividida en dos momentos, la observación y registros de los datos, y en un segundo momento el análisis de la información recolectada.

Objetivos.

- Capturar y registrar lo que expresan los participantes, con el fin de describir fielmente las vivencias en relación al fenómeno estudiado.
- Conocer el ambiente del personal educativo y describir las actividades que realizan.
- Conocer el modo de comunicación verbal y no verbal, y las características de la lengua.
- Observar y comprender los procesos de interacción entre los docentes y la comunidad educativa.

Para su aplicación se utilizaron las siguientes guías de observación:

Guía de observación- Contexto

Fecha:		
Hora	Inicio:	Finalización:
Espacio observado:		
Circunstancias:		
Dimensión	Categorías	Observaciones
Accesibilidad a la institución	Condiciones de la ruta	
	Transportes	
	Frecuencia horaria	
	Formas de traslado	
Característica del contexto	Comunidades cercanas	
	Población	
	Viviendas	
	Instituciones cercanas	
	Actividades económicas	

Dimensión	Categorías	Observaciones
Espacios físico y recursos	Aulas	
	Comedor	
	Otros espacios	
	Sanitarios	
	Recursos	
	Espacios recreativos	
	Herramientas / Materiales didácticos	
Organización de la tarea escolar	Rutinas escolares	
	Actividades áulicas	

Guía de observación por participante.

Datos generales	
Participante N° Nombre: Cantidad de encuentros: Edad: Función:	
Espacio observado:	
Circunstancias:	
Categorías	Observaciones
Relaciones vinculares	Con los alumnos Con los padres Con el grupo de pares
Espacio físico	
Aspecto/ vestimenta	
Actitud durante el encuentro	
Lenguaje no verbal (gestos- postura- tono de voz)	

Entrevista

Descripción.

La entrevista es un encuentro entre dos personas, en el caso de esta investigación se realizó de manera íntima y con posibilidad de adaptarse a las necesidades del investigador. Hernández Sampieri y otros (2010) plantean que la entrevista es una forma de recopilar información y su principal característica es la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del encuentro.

La entrevista fue de tipo semi- estructurada en profundidad y consistió en un encuentro personal entre la tesista y los participantes, lo que permitió intercambiar información, conocer las vivencias de los maestros en el contexto en el cual desarrollan su tarea y así responder a los objetivos de la investigación.

Este tipo de entrevistas parten de una guía diseñada por el investigador, Hernández Sampieri y otros (2010) señala que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales en caso que se requieran ampliar conceptos para obtener información comprensible.

El instrumento se construyó bajo la supervisión y guía de la directora de la investigación, apuntó a conocer características del contexto, las experiencias, sensaciones y sentimientos narrados por los participantes para de este modo identificar y describir los factores resilientes.

La entrevista inicial, estuvo compuesta por preguntas cortas que permitieron conocer datos generales y lograr un clima de confianza con el participante, para poder adentrarnos en las preguntas de mayor profundidad. Ambas entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los protagonistas, y se aplicó en simultáneo con la planilla de observación.

En un segundo momento se realizó la entrevista en profundidad que permitió reconocer e identificar en las expresiones de los participantes, los factores resilientes que desarrollan en el ejercicio de su tarea, y cuáles fueron las situaciones estresantes vividas.

Objetivos.

- Profundizar y conocer las particularidades del contexto educativo.
- Identificar los factores resilientes que emplea el personal docente en la tarea educativa a partir de sus narraciones.
- Conocer por medio de los relatos las situaciones adversas y sucesos significativos.

A continuación se expone el modelo de entrevista utilizado como guía, cuya transcripción podrán ser observadas en el Anexo N°4:

Guía de entrevista.

Participante N°:

Nombre:

Edad:

Lugar de residencia:

Antigüedad en la institución:

Lugar donde comenzó a ejercer:

Cargo o función:

Horario de trabajo:

Contexto institucional

1. Modalidad educativa: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?
2. Particularidades de la escuela: ¿cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?
3. Modos de abordaje institucional: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿modos en los que se ponen en prácticas? ¿trabajan con otras instituciones?

Tarea educativa

4. Organización de la clase: ¿De qué forma organiza las clases? ¿qué otras tareas o funciones realiza en la escuela? Características del grupo: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

5. Dificultades educativas Obstáculos en la tarea educativa, ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea? ¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?
6. Relación con los padres: ¿Cómo acompañan los padres la tarea del docente?

Rol docente

7. Planificación áulica: ¿Cómo planifica sus clases? ¿competencias por alcanzar con los alumnos?
8. Problemas sociales: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona ante estas situaciones?
9. Capacitación: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció más relevante para este contexto?
10. Relación con los pares: relaciones significativas con los compañeros, ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿se siente acompañado o reconocido por sus compañeros?

Factores resilientes

11. Rol docente, ¿Cuál es la visión que tiene acerca de su rol docente en la actualidad?
12. Logros alcanzados, ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?
13. Habilidades desarrolladas en el contexto escolar, ¿Cuáles son las estrategias implementadas en su labor?
14. ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?
15. Implicancia subjetiva de trabajo docente: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?
16. ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?
17. Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Procedimientos

En este apartado la tesista explicará los procedimientos desarrollados para llevar a cabo la investigación, los cuales se realizaron con los participantes en sus ambientes naturales y cotidianos. Las fuentes primarias de información estuvieron conformadas por la narración de las experiencias del personal docente de la escuela rural “Río Bermejo”.

En primer lugar se realizó la inmersión inicial, la cual se basó en una conversación informal con la ex-directora Silvia Haro de Ranelli, quien aportó gran cantidad de información relacionada con el tema de investigación, y a su vez aportó un registro histórico escrito de puño y letra con datos relevantes de información que podrá apreciarse el anexo. (Anexo N° 6)

Esta tuvo como objetivo recolectar información acerca de los diversos parajes y establecimientos, conocer formas de acceso, estados y condiciones de la ruta, horarios y formas de transportes, costos del pasaje, ubicación de la empresa que realiza el recorrido, los que fueron de gran utilidad para el desarrollo del resto de la investigación.

En el mes de octubre se realizó una visita al establecimiento educativo, la cual constó del primer contacto con la directora para dar conocimiento acerca de la investigación, logrando en esta instancia la asunción del compromiso para su ejecución.

Posteriormente en el mes de octubre, se dio inicio a la observación ambiental y de presentación con el personal educativo, la misma consistió en recorrer la institución, registrar observaciones acerca de horarios de entrada, recreos, y salida, observar actividades que se desarrollan y formas de organización. Esta información se plasmó en la notas de campo y guías de observación.

De manera simultánea se realizaron actividades tales como, observación general de la comunidad, estructuras edilicias que tienen contacto con el establecimiento, contexto institucional en particular, presentación con los maestros de grado, maestros auxiliares bilingües, maestros especiales y personal de mantenimiento, con el fin de tomar conocimiento del lugar físico y la atmosfera social y el modo de funcionamiento.

A continuación se estableció el primer contacto con los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües, con el acompañamiento de la directora, en el cual se

brindaron los datos informativos acerca de la investigación y sus fines, acto seguido se firmaron los consentimientos informados y se pactaron los encuentros con los participantes de la investigación.

Las entrevistas con los participantes dieron inicio entre los meses de diciembre- enero año 2017, con aquellos docentes que residen en Embarcación, y en los meses posteriores con los auxiliares, ya que la escuela se encontraba cerrada por las vacaciones.

Al inicio de las clases del periodo 2017 se continuaron con las observaciones ambientales, paralelamente se realizaron registros y se prosiguieron con las entrevistas y se recogió información acerca del contexto áulico, recursos y materiales disponibles.

A su vez también se tuvieron en cuenta los diversos artefactos brindados a la investigadora por los participantes de la investigación. Estos sirvieron como elementos de apoyo durante la investigación, puesto que permitieron acceder a trabajos realizados y publicados de puño y letra en ambos idiomas. Estos instrumentos se componen de:

- Enciclopedia Wichi- castellano, “Ya Hoteni- Somos así”,
- Diccionario Wichí- Castellano,
- Libro de lectura para la alfabetización inicial
- Dos videos documentales “Maestro de dos mundos” y “Mauro Wichí”
- Fotografías recolectadas del Historial institucional

En relación a la recolección de la información, se procedió de la siguiente manera:

- Registro en el diario de campo
- Registro de la guía de observaciones
- Breve entrevista inicial
- Entrevista en profundidad
- Recolección de artefactos y materiales bibliográficos.
- Corroboración de la información con los participantes y cierre del proceso de recolección.

En cuanto a la organización y clasificación de la información obtenida, luego de cada encuentro con los participantes, la tesista procedió a transcribir las entrevistas y registrar diversos hechos observados, ya sea con el entrevistado, como

de las situaciones que emergieron en el contexto, con la finalidad de ampliar respuestas, enlazar información y comparar datos. Se elaboró una ficha de cada participante, en la cual se registraban los datos personales y laborales pertinentes a la investigación.

A medida que se iba recolectando, organizando y clasificando la información se procedió al análisis, con el fin de responder a los objetivos de la investigación de modo eficaz, elaborando conclusiones parciales sustentadas con las categorías resultantes de esta fase del proceso.

Cabe aclarar que durante todo el proceso, desde el inicio hasta el final se fueron cotejando los pasos realizados, con la directora de la investigación.

Una vez finalizado la recolección y análisis, se precedió a la elaboración de los resultados y conclusiones finales.

Categorías

En esta sección se describen las categorías resultantes del análisis de las expresiones en las entrevistas, observaciones y diario de campo. Con el propósito de organizar y categorizar los testimonios para responder a las preguntas y objetivos de investigación, acerca de los factores resilientes que desarrollan el personal educativo de la escuela rural “Rio Bermejo”, recolectadas durante el periodo 2016-2017.

Cabe señalar que al tratarse de una investigación de diseño fenomenológico se enfocaron en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes, como también en los significados que le atribuyen a las situaciones emergentes según la percepción de cada uno.

En primer lugar, se revisaron y analizaron las notas de campo y observaciones en correspondencia con las entrevistas en profundidad, con la finalidad de encontrar similitudes y diferencias entre los datos, para luego poder identificar y describir los factores resilientes presentes en las experiencias de los individuos.

En un segundo momento, se transcribieron y organizaron los datos de manera sistemática, con la intención de agrupar la expresión verbal de las experiencias de los docentes. Las unidades de análisis fueron elegidas en líneas, los segmentos que dan cuenta de las categorías resultantes, se encuentran en el Anexo 3.

A si mismo se mencionaran aquellas categorías que responden directamente al objetivo de la investigación en base a: **“Describir los Factores resilientes de el personal educativo de grado de la escuela rural Rio Bermejo”**.

Para luego describir las categorías secundarias que brindan información acerca de las particularidades de la tarea educativa, en el contexto rural Misión Carboncitos con población originaria. Por necesidades de la investigación se elaboró la siguiente lista de categorías que surgen como resultado del análisis de los instrumentos utilizados, a continuación se describirán las siguientes categorías primarias que dan cuenta de los Factores Resilientes desarrollados por los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües:

Autoestima: capacidad que le permite a la persona realizar una valoración positiva o negativa de sus características físicas, habilidades y capacidades. Le posibilita reconocerse a sí mismo como valioso y querible, sentir fortaleza a partir del reconocimiento de los otros que lo rodean, tales como, compañeros, alumnos o superiores.

Identificar obstáculos/ proponer soluciones: se refiere a la habilidad para tomar distancia de la realidad y poder distinguir, identificar y percibir, las dificultades que impiden avanzar o interfieren en el desempeño normal de la tarea educativa y a la vez obstaculizan el curso normal del proceso educativo.

Iniciativa: es una facultad interna del individuo, la cual le permite proponer ideas, tomar decisiones, planificar acciones y accionar actividades para mejorar la situación actual y cumplir las metas propuestas. Nace en el interior de cada persona y le permite hacerse cargo de los problemas, planificar y emprender acciones, poder actuar para ejercer el control sobre las mismas y crear oportunidades.

Adaptación al contexto o situación: es uno de los factores más importantes, en tanto que permite identificar si tiene lugar o no el proceso de resiliencia. Se refiere a la capacidad de adecuación de un individuo al contexto o situación que se presenta como algo diferente a su lugar de origen, vivencias, costumbres o valores propios. Implica la habilidad para realizar una acción interna sobre la realidad, a partir de la interacción e intercambio con los otros.

Autonomía: se refiere a la capacidad que pone en juego el individuo para sentir, pensar y tomar decisiones de manera independiente y autónoma. Es acompañada por experiencia y la posibilidad de fijar límites, tomar distancia del entorno y de los otros, sin caer en el aislamiento para plantear decisiones y ejecutarlas. También se entiende como la capacidad para gestionar ideas o actividades con la finalidad de mejorar o cumplir un objetivo, ya sea individual o grupal.

Creatividad e innovación: se define como la capacidad para crear recursos novedosos a partir de la imaginación, producir materiales bibliográficos, construir nuevas estrategias para motivar el aprendizaje en los alumnos. Se define en relación a las limitaciones que se presentan en el contexto rural de población originaria. Permite sobreponerse a las situaciones adversas, transformar lo tradicional en algo novedoso y positivo. Es posible observar este recurso mediante la puesta en marcha de estrategias, la expresión del arte en la construcción de materiales bibliográficos adaptados a un idioma diferente para favorecer la comunicación entre las personas.

Sentido de pertenencia a la comunidad/ grupo: Se define a partir de la expresión de un sentimiento de afecto y orgullo por formar parte de una comunidad o grupo, compartir costumbres, tradiciones y un lenguaje diferente, se manifiesta en la expresión de un “nosotros”.

Soportes externos: Son aquellos recursos humanos, materiales y financieros, disponibles o no en el contexto de las personas que posibilitan la realización de la tarea diaria. Son los apoyos externos del ambiente, que brindan confianza, aportan enseñanzas, estimulan el crecimiento y reconocen logros. Se manifiestan mediante las expresiones de amistad, ayuda, hermandad, compañerismo, solidaridad comunicación y amabilidad.

Perseverancia y Autorrealización: ambas características de la personalidad humana se unen para lograr el cumplimiento de los objetivos personales, generando sentimientos de satisfacción y superación. Sin la perseverancia o persistencia ante los posibles obstáculos que se pudieran presentar, no se alcanza la autorrealización que se convierte en la representación del cumplimiento de los propósitos preestablecidos

como meta a alcanzar. Juntas son el elemento esencial del sujeto activo involucrado en situaciones adversas.

Responsabilidad: capacidad de responder a los compromisos y obligaciones que requiere la tarea educativa.

Compromiso: es la disposición en mayor o menor grado que un individuo tiene para con una persona, una actividad o una tarea.

Situaciones adversas: aquellas situaciones contextuales, sociales, económicas, familiares ó personales que representan una dificultad o riesgo para quien las percibe.

Análisis de la información

A continuación se detalla la descripción, análisis e interpretación de la información recolectada a partir de la aplicación de los instrumentos previamente definidos, es decir, Nota de campo, Observación y Entrevistas.

Este análisis fue realizado con la finalidad de poder agrupar la información de acuerdo a las expresiones y observaciones de los participantes, en base a una forma de exposición narrativa por actores (participantes) y ejes temáticos de acuerdo a lo expresado por Creswel (citado en Hernández Sampieri, 2014). Para poder luego arribar a los resultados de la investigación.

Dicho análisis se realizó en primer lugar por participante en el que se tienen en cuenta dos Ejes: Particularidades del contexto educativo y Factores resilientes

Como esta investigación es un estudio cualitativo y su finalidad no es la transferencia total de los resultados, sino que apunta a que parte de estos o la esencia de ellos pueda aplicarse en contextos similares. Es decir que, la descripción de los factores resilientes lograda sirva o contribuya a un mayor conocimiento sobre este fenómeno.

Participante N° 1

Nombre: Jesús

Función: Maestro Auxiliar de grado, en el segundo ciclo, se encuentra de forma permanente 4°.

Descripción, análisis e interpretación de la información resultados

Jesús hace 23 años que trabaja en la institución educativa, es auxiliar bilingüe en sus inicios realizaba trabajos de mantenimiento, orden y limpieza de las aulas, recolectaba leña y agua para el comedor, y en ocasiones se encargaba de acompañar y cuidar la disciplina de los alumnos.

Durante los encuentros se presenta servicial, dispuesto a compartir su experiencia, posee la capacidad de comunicar de modo detallado y conciso los sucesos, de manera que resultó sencillo y ameno para la tesista. En cuanto a su forma de expresión, es certero y amplio en el uso de palabras, cauto, descriptivo, con

amplio manejo de vocabulario, denotando flexibilidad en la comunicación con las personas con las que se relaciona.

Continuando con su recorrido en la institución, puntualiza que en el año 1995 ofrece su ayuda a los docentes para traducir las consignas a los alumnos. Años después, en 1998 desde una escuela de Chaco a cargo de la Licenciada en ciencias de la educación, Mónica Sidarich surge la invitación para conocer e implementar la modalidad EIB. Es así que en conjunto con la directora y una maestra inicia las capacitaciones pertinentes para instruirse e implementar el trabajo de la pareja pedagógica en el aula.

Eje temático: Particularidades del trabajo en el contexto rural

En referencia al contexto institucional, el participante señala como particularidades actuales, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, el trabajo y función de la pareja pedagógica en lo que respecta a la adaptación y planificación de manera conjunta con el docente, con la finalidad de adecuar los contenidos culturales.

Señala que el acompañamiento permanente del auxiliar es desde nivel inicial hasta el primer ciclo. A su vez indica que el horario laboral es de jornada completa y los grados se dividen en secciones múltiples.

De acuerdo a las problemáticas a nivel institucional por él detectadas menciona: las solicitudes reiteradas de licencias, falta de nombramiento y titularización de cargos para cubrir los grados vacantes, falta de contemplación del maestro auxiliar en el segundo ciclo de modo permanente y continuo.

Con respecto a los docentes que llegan a la institución, remarca como principal obstáculo y de mayor incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el escaso conocimiento previo que traen acerca de las características propias del contexto, tales como la lengua y modalidades de trabajo.

Por otro lado considera que el desconocimiento de las pautas culturales de la comunidad puede influir en la tarea educativa, ya sea de modo positivo o negativo.

Eje temático: Factores resilientes

En cuanto al desarrollo de los factores resilientes desarrollados por Jesús en su tarea educativa y en base al análisis de sus narraciones, más lo que pudo apreciarse en las observaciones, podría deducirse lo siguiente:

El auxiliar posee capacidad para identificar situaciones conflictivas, proponer soluciones y ejecutar aquellas que se encuentran en sus posibilidades. Así lo expresa Jesús cuando expresa: “Cuando el padre o madre viene enojada a reclamar yo me acerco y converso, y busco la forma de tranquilizar, como soy de la comunidad por ahí se calman.”

A su vez se manifiesta la empatía como una de las características de su personalidad, la cual le permite interactuar de modo favorable con los alumnos, padres y docentes, esto pudo apreciarse en vivo por la investigadora en los diversos encuentros registrados en las observaciones pertinentes

A la hora de desarrollar actividades y acciones de aprendizaje en las diversas situaciones escolares se desenvuelve con, responsabilidad y compromiso respondiendo a las necesidades y posibilidades de los alumnos, respetando sus tiempos y estimulándolos positivamente.

Además posee la capacidad de reconocer o vislumbrar los aspectos positivos o favorables de las situaciones u obstáculos atravesados, lo que le posibilita y facilita la búsqueda de soluciones. “Y todo eso me ha permitido esforzarme, auto-capacitarme, investigar, recopilar información, conocimientos de mis abuelos, de mi pueblo.

Jesús formó parte, en sus inicios, del desarrollo, crecimiento y construcción de la implementación de la EIB en la escuela de Carboncito, por lo que ha podido a partir de esta experiencia desarrollar este factor resiliente.

También se infiere que posee la capacidad para identificar donde se inicia o genera el conflicto lo que podría indicar la actitud que lo habilita para afrontar y reconocer el problema cuando este se presenta, sin evitaciones.

Se manifiesta en el participante de manera constante la iniciativa y autonomía, como una facultad que le facilita, hallar soluciones y recursos creativos para afrontar las situaciones que percibe como conflictivas, demostrándolo principalmente en su rol de mediador entre la institución y la comunidad. Esto puede observarse cuando expresa en referencia la función permanente como maestro de 4° grado por falta de nombramiento: “(...) o después puedo buscar otras actividades relacionadas a esas

plantas, puede ser si es medicinal u ornamental, puedo hacer un cuestionario, siempre según el nivel del grado. Pero siempre estamos buscando actividades que se puedan convertir en contenidos para enseñar en wichi. ”

En la mayoría de las situaciones relatadas se comportó proactivamente, anticipándose a la solución del conflicto, antes de que se produzca un desenlace no deseado. De la misma manera propone y se ofrece para capacitar y acompañar a los docentes ingresantes, para formarlos y contribuir en su adaptación a la comunidad, con la finalidad de mejorar el funcionamiento y eficacia de la pareja pedagógica. Y principalmente apunta a optimizar la calidad de educación brindada a sus alumnos.

Por otra parte se observa y exterioriza en las narraciones la capacidad de introspección, es decir, la habilidad para reconocer sus emociones, capacidades y limitaciones, manifestándose de la siguiente manera: “mi temor siempre fue de ser rechazado por la comunidad”, lo cual le permite accionar con mayor asertividad en su tarea diaria: “Y todo eso me ha permitido esforzarme, auto-capacitarme, investigar, recopilar información, conocimientos de mis abuelos, de mi pueblo.

En lo que respecta a sus deberes y actividades correspondientes a su rol como auxiliar presenta alto grado de compromiso y responsabilidad, para desplegar acciones que capitalicen los conocimientos culturales previos de los alumnos con los contenidos pedagógicos requeridos por el sistema educativo.

Se presume que frente a las situaciones nuevas, logra adecuarse al contexto o situación que se le presenta en el momento, concibe los errores y limitaciones como parte del proceso de aprendizaje, lo cual le permite desplegar actividades novedosas que integren las diversas áreas, organizando los contenidos y transmitiendo las clases en ambos idiomas.

En cuanto a su formación profesional, emerge como un rasgo característico el entusiasmo y deseos de superación en la práctica docente, esto se hace evidente a través de la asistencia a capacitaciones, que le permitieron alcanzar diversos objetivos educativos y personales, los cuales en sus narraciones son expresados como situaciones que le generan satisfacción. “De tantas jornadas e iniciativa que teníamos para mejorar la calidad educativa de la escuela de Carboncito, llegué con la docente Mariel, a ser capacitadores de la modalidad, mediante un contrato realizado por el ministerio de educación de la provincia.”

Mediante esto es posible inferir que ha desarrollado como recurso la autorrealización, el cual fue motivado por soportes externos que lo acompañaron y

apuntalaron en su desarrollo. Esto puede verse en la superación diaria de su recorrido que inicia como encargado de limpieza, sigue como traductor y auxiliar bilingüe, hasta llegar a formar parte del Ministerio de Educación como capacitador en la función de la pareja pedagógica con población wichi. Cabe destacar que el deseo de superación es algo constante en su proceso de desarrollo, ya que actualmente se encuentra cursando la carrera de magisterio, para alcanzar el título de docente.

Jesús manifiesta de manera constante el deseo de transmitir un legado, y destaca la importancia de la educación bilingüe para la comunidad.

Es posible señalar que ha contado con soportes externos, en este caso la directora y el grupo de docentes, que lo apoyaron y le facilitaron recursos para la tarea diaria. Actualmente se manifiesta cierta nostalgia por la pérdida de estos pares, no pudiendo hasta el momento encontrar nuevos soportes, sin embargo continúa en la búsqueda de la conformación de un nuevo grupo soporte. Por tal motivo es que se puede inferir que ha logrado desarrollar un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad y a la institución educativa, expresados en el “nosotros” y el sentimiento de orgullo por los logros alcanzados con el grupo de pares. En referencia a la relación que tenía con el equipo de trabajo anterior: “Que quizás por ahí nosotros más veíamos las exigencias y no el gran compromiso que tenía la directora, y con ese compromiso, ella logró que todos los docentes nos den el espacio que realmente nos corresponde, un espacio de una participación.

En base a las experiencias aprendidas, el acompañamiento y reconocimiento de las personas cercanas, como también su motivación interna de perfeccionarse en el ámbito educativo y personal, es que puede inferirse que ha logrado desarrollar una autoestima sólida, reconociendo y manifestándose en la valoración a sí mismo y en la seguridad de los conocimientos alcanzados.

Si bien en el momento de la entrevista se encontraba desanimado por la falta de acompañamiento de los nuevos docentes, estos hechos en sí mismo no inhiben sus anhelos y motivaciones por mejorar, y contagiar al entorno de los beneficios de la modalidad educativa, en tanto que tienen como cimientos los progresos alcanzados de etapas anteriores.

En base a lo anteriormente expuesto, es posible destacar que los factores resilientes desarrollados por Jesús, tales como autoestima, iniciativa, autonomía, creatividad, sentido de pertenencia, autorrealización, responsabilidad y compromiso son producto de un proceso en construcción activo que ha alcanzado en base a la

interacción dinámica de diversos componentes, tales como las situaciones adversas a las que pudo sobreponerse, el acompañamiento y apoyo tanto de soportes interno y externos, como así también el acompañamiento de la comunidad. Como conclusión señalaremos que en sí mismo el participante es una persona resiliente.

Participante N°2.

Nombre: Andrés

Función: Maestro de 5° director en el último periodo del año 2016

Descripción, análisis e interpretación de la información

Andrés hace diez años que es maestro en la escuela de Carboncito, a fines de noviembre es designado como director interino, puesto que ocupará hasta recibir la titularización del cargo y posteriormente iniciar los trámites jubilatorios.

Sus inicios en la institución coincidieron con el momento bisagra en el cual la escuela se encontraba transitando el camino de un modelo educativo castellano hacia la implementación de la Modalidad intercultural y también con la incorporación de la función del auxiliar bilingüe, conformando la pareja pedagógica con el docente en la enseñanza escolar.

El participante es una persona de porte erguido, viste de manera elegante con camisa, corbata y guardapolvo blanco. Es extrovertido, se presenta entusiasta, verborrágico y detallista durante las entrevistas. Se traslada por los pasillos con gran seguridad, observando el entorno, saludando a cada una de las personas que se cruza, se muestra atento a las necesidades de los otros, y predispuesto a ayudar.

Eje temático: Particularidades del trabajo en el contexto rural

Con respecto al contexto institucional Andrés menciona como características de la modalidad: en primer lugar la presencia del auxiliar bilingüe como un “protagonista vital en el aprendizaje de los niños”, en un segundo momento la distribución de los alumnos en secciones múltiples o plurigrado y por último la modalidad de jornada completa o extendida de ocho horas.

Destaca que la finalidad de la incorporación de los dos idiomas en el espacio áulico consiste en promover la importancia de la lengua materna, preservar y fortalecer las pautas culturales.

En lo que se refiere a las problemáticas del contexto educativo el participante describe: como una problemática principal la multiplicidad de registros lingüísticos dentro del idioma wichi, por lo que fue necesario plantear un plan de convención semántica entre los maestros auxiliares para enseñar los contenidos culturales y unificarlos.

En la misma línea señala que frente a esta situación los docentes asignados no están preparados pedagógicamente para el contexto de la población originaria, como tampoco tienen conocimientos previos acerca de la realidad cultural con la que se encuentran, por lo que planifican sin considerar las necesidades particulares del medio y sin respetar las pautas culturales predominantes.

Finalmente menciona como obstáculo, la falta o poca importancia que la comunidad le asigna a las instituciones educativas en general y a la escuela en particular, ya que aun se encuentran en un proceso de incorporar la educación como elemento fundamental en desarrollo del individuo. Desde su perspectiva señala que la visión de la comunidad acerca de la educación, no se ha naturalizada aún como modelo de vida, en tanto no promueve la asistencia de los alumnos a la escuela, sino que son los niños quienes deciden asistir de acuerdo a la oferta, atención e interés que perciben de los maestros.

Es conveniente señalar la habilidad y capacidad de observación de Andrés para identificar los conflictos, lo que se infiere a partir de sus descripciones sumamente detalladas. Percibe en los educadores recientemente asignados falta de iniciativa para intercambiar con los maestros auxiliares que poseen la experiencia en la zona. En otras palabras propone re-plantear las prácticas docentes para incentivar y lograr resultados favorables en la adaptación de los maestros y alumnos tanto al contexto como la escuela.

Eje temático: Factores resilientes

En base a los factores resilientes Andrés ha logrado desarrollar tanto dentro y fuera del contexto educativo los siguientes:

Posee la habilidad de identificar obstáculos, la cual aplica en el contexto escolar. Dicha capacidad se infiere que fue adquirida a través de su recorrido y de la integración de la experiencia que pudo realizar,“(…)puedo dar cuenta que uno de los principales problemas que presenta el maestro frente a este tipo de educación, que exige otro compromiso es la falta de iniciativa para aprender e intercambiar saberes con los auxiliares, que son los que más conocen el contexto.”

Se observa como rasgo característico la iniciativa, la cual le permite proponer ideas, tomar decisiones e implementar acciones para mejorar la situación escolar y anticiparse a los problemas. Dentro de las acciones propuestas cabe mencionar como principal, la elaboración de un proyecto escolar con la intención de promover la participación de la familia de los alumnos en los actos escolares. Frente a las situaciones actúa de la siguiente forma: “Como maestro cuando se presentaba una situación que el alumno no venía, o se había un problema, agarraba el cuaderno de notificación y me iba a visitar el hogar con el cuaderno, para conversar, conocer al papá y su situación, contarle de que forma trabajaba. Acercarte cuando su hijo tiene un problema, eso te abre las puertas de su casa y la comunicación, la visita allá era necesaria para trabajar de forma positiva.”

Enlazado a la iniciativa se presenta la autonomía como otro factor resiliente desarrollado, Andrés puede desplegar ambas, incluso ejecuta la doble función docente-director, donde se observa la capacidad e independencia para tomar decisiones, plantear acciones y ejecutarlas.

Del mismo modo se presenta en él la capacidad de autorrealización, la cual se manifiesta en la satisfacción producto de haber alcanzado y cumplido metas en lo personal y laboral, relatando con orgullo y felicidad el reconocimiento que recibe de alumnos, colegas, directores y supervisores, en base a los logros alcanzados en la institución y en su trabajo con la pareja pedagógica.

Consecuencia de lo antes dicho es que se percibe una autoestima positiva, ya que Andrés logra reconocer sus cualidades: “La supervisora me felicitó y me dijo ¡sí el auxiliar trabaja bien, es porque vos la has preparado, le has dado ese lugar que necesita para trabajar! Y eso me hizo sentir muy bien, (...)” posee una valoración favorable de sí mismo generando para sí mayor motivación en su quehacer diario.

De su modalidad de trabajo y de lo observado en la entrevista, se infieren que Andrés es metódico y organizado al momento de realizar una tarea, ya sea en la planificación como en la puesta en marcha de las actividades.

Además se manifiesta en él la capacidad de introspección que le permiten mirarse a sí mismo, identificar emociones y situaciones vividas como gratificantes, al igual que las dificultades, las cuales menciona como situaciones que le permitieron aprender y comprender la cultura a partir de experiencias vividas en zonas de contextos rurales.

En lo respecta a la tarea escolar diaria se destaca en el participante el compromiso y responsabilidad con la educación, alumnos y grupo de pares. Dentro del aula pudo desplegar no solo iniciativa y autonomía, mencionadas anteriormente sino que también se evidencia la posibilidad de realizar ajustes creativos para sortear obstáculos. Por ejemplo frente a la ausencia del auxiliar bilingüe, pudo efectuar actividades innovadoras tales como la incorporación de computadoras y la inversión de roles, aprendiz-maestro, para ser él quien acompañado por sus alumnos realice las traducciones en wichi durante una de las clases.

Andrés interactúa con los otros desde la empatía, puede comprender las emociones y los sentimientos de los demás, buscando de este modo entender las acciones o actitudes, y desde ese lugar poder accionar con asertividad.

El participante durante el transcurso de su vida y particularmente en el contexto educativo, ha contado soportes que le brindaron confianza, le aportaron enseñanzas, compañerismo y solidaridad, él pudo tomar de estas experiencias lo favorable para su crecimiento y así desarrollar el sentido de pertenencia hacia la comunidad, integrando su cultura, costumbres y lenguaje. Esto se manifiesta en sus narraciones cuando se expresa con nostalgia, entusiasmo y orgullo el haber compartido con Jesús, auxiliar que funcionó como soporte y motivadores al igual que el resto del personal.

Se observa la capacidad de adaptación en Andrés al contexto o situación, favoreciendo la interacción e intercambio con los otros, pudiendo actualmente reconocer las necesidades de la comunidad.

El compromiso se ve reflejado en actividades que no le corresponden a su tarea docente, pero que sin embargo las realizaba, esto permite dar cuenta de su alto grado de implicancia, puesto que se acercaba a las familias mediante visitas domiciliarias frente a las inasistencias o situaciones problemáticas, aprendiendo y comunicándose en wichi, respetando e identificando las diferencias culturales.

Para finalizar, fue posible distinguir en sus narraciones que Andrés atravesó en el ámbito escolar situaciones de adversidad, la primera de ellas fue la falta de

comprensión de los alumnos frente a la enseñanza docente castellana, que la vivió como una resistencia al aprendizaje, hasta que pudo comprender y detectar que la raíz del problema se encontraba en que la misma difería a la lengua materna de los alumnos.

También se puede mencionar como situación generadora de estrés, la adecuación que el docente debe realizar sobre sus formas de comunicación para no desmotivar la asistencia. Un claro ejemplo expresado por el docente es que el modo de disciplinar, por más que sea correcto puede generar la deserción del alumno. Por lo tanto la tarea docente se haya limitada por las posibles reacciones de alejamiento del niño de la escuela, consecuentemente esto obligó al docente a ser ampliamente maleable a la hora de fijar límites y accionar reprimendas. Frente a este tipo de situaciones expresa: “nosotros, tenemos que merecernos a esos alumnos”.

Se podría concluir que el participante ha desarrollado factores resilientes, en tanto que se presenta predispuesto a adaptarse al cambio con respuestas favorables que tienen en cuenta las necesidades del entorno. Presentándose como rasgo característico la humildad, la cual le permitió aceptar sus limitaciones, reconocer y destacar el crecimiento, esfuerzo y logros de las personas con las que trabajaba.

Sin embargo, a pesar de sus capacidades y habilidades para sobreponerse a las situaciones vividas, reconoce el límite en su tarea y el agotamiento que le producen readaptarse a los valores que se plantean día a día en educación.

Participante N° 3.

Nombre: Facundo

Función: maestro auxiliar bilingüe, de manera permanente en el primer ciclo

Descripción, análisis e interpretación de la información

Facundo tiene 33 años, su madre es oriunda de Misión Chaqueña y su padre de Carboncito, quien trabaja como agente sanitario, en la sala de primeros auxilios. Señala que el hecho de que su padre trabaje con médicos y enfermeros, le ayudó a tener una idea diferente sobre la educación. Es por eso que Facundo luego de terminar el secundario inició sus estudios universitarios en enfermería, los cuales no finalizó, regresando a la comunidad. Una vez allí, solicita autorización a los directivos para ingresar a trabajar en la institución.

El participante se presenta con una sonrisa, habla de manera serena y pausada, conversa y describe las situaciones con muchos detalles y ejemplos de los hechos. Durante los recreos escolares su andar es lento, es extrovertido y participativo con sus compañeros del terciario y con el grupo de pares en el horario escolar.

Eje temático: Particularidades del trabajo en el contexto rural

Menciona como particularidades de la institución educativa, la modalidad EIB (Educación intercultural bilingüe), como también la función del auxiliar bilingüe, haciendo hincapié en que la misma consiste en el acompañamiento a los alumnos para adecuar los contenidos enseñados por los docentes.

El participante reconoce como problemáticas institucionales, la dificultad que se genera en los alumnos tanto en escritura, oralidad y lectura, a la hora de comprender textos y realizar el pasaje del wichi al castellano.

Por otro lado señala la falta de inversión en materiales bilingüe de lecturas ilustradas, actuales y novedosas para captar la atención y motivar a los estudiantes.

Es posible señalar que se manifiesta en Facundo la capacidad para tomar distancia y observar la situación, reconocer e identificar donde se generan las dificultades, priorizar el acompañamiento, detectar intereses y necesidades de los alumnos para mejorar y capitalizar el aprendizaje bilingüe.

Eje temático: Factores resilientes

En referencia a los factores resilientes Facundo efectúa sus actividades de manera autónoma, respetando los lineamientos del ministerio adaptados por la docente y en base a las planificaciones realizadas en los horarios extra escolares.

Cabe señalar que la autonomía se desarrolla en simultáneo con la iniciativa, la cual se hace presente en el momento de proponer ideas, desarrollar actividades para entusiasmar a los alumnos y crear oportunidades de participación.

El participante se caracteriza por ser una persona atenta y observadora de los hechos que acontecen. Se infiere a partir de sus expresiones que también ha desarrollado la capacidad de introspección pudiendo mirarse a sí mismo, reconocer sus limitaciones, manifestar emociones y sentimientos.

En cuanto a su rol y desempeño en la tarea escolar despliega creatividad para la resolución de conflictos, propone ideas novedosas y estrategias para motivar el

aprendizaje en los alumnos. Es organizado a la hora de realizar y seguir las planificaciones.

Se comunica y e interactúa con su entorno desde la empatía, es decir con la habilidad para percibir, intuir o sentir lo que le acontece a las otras personas que lo rodean y a partir de allí accionar.

En relación a lo antes dicho esto puede corroborarse en la interacción con los alumnos y padres cuando logra reconocer las dificultades que se presentan de manera individual, buscando conciliar o encontrar acciones resolutorias.

Se hace presente en Facundo una amplia visión de la realidad del contexto sociocultural y educativo en el que se encuentra. Desde ésta mirada señala la importancia de la educación para la comunidad, el deseo de generar mayor participación de los padres, el requerimiento de recursos al ministerio para mejorar la calidad educativa y las condiciones laborales de los docentes.

Se identifica adecuación al contexto y situación, en tanto que ha logrado integrar desde su experiencia de vida lo heredado a través de su madre, costumbres y valores de la comunidad wichi, como también lo transmitido por su padre desde su formación como agente sanitario acerca de la importancia de la educación. Esto le facilitó el desarrollo de la capacidad para adaptarse a los requerimientos del contexto escolar, tales como cumplimiento de horarios, presentación, responsabilidad en relación a la tarea diaria, compromiso y acompañamiento a los alumnos.

Se advierte en Facundo el crecimiento del sentido de pertenencia hacia la institución y al grupo de trabajo, a partir de la expresión de un sentimiento de afecto y orgullo por formar parte del equipo escolar enunciado desde el “nosotros”. Esto se manifiesta en la presencia de la satisfacción en las actividades realizadas en equipo, donde además expresa la importancia del compañerismo y la colaboración en conjunto.

Cabe destacar que el participante ha tenido y cuenta actualmente con soportes externos, es decir, recursos humanos y materiales, tales como su familia, compañeros y amigos, que le brindaron acompañamiento, confianza y fueron pilares que estimularon el crecimiento y desarrollo a lo largo de su recorrido.

En base a los soportes externos y su capacidad para aprender, pudo capitalizar las experiencias pasadas, manifestándose en la búsqueda de crecimiento y formación docente con proyección hacia el futuro, continuando sus estudios terciarios para culminar con la carrera de magisterio, haciéndose presente la capacidad de

autorrealización, en tanto que expresa satisfacción por los logros alcanzados y deseos de superación.

En síntesis Facundo ha logrado desarrollar diversos factores resilientes, y es posible destacar que las situaciones adversas percibidas por él, giran en torno a la cosmovisión sobre la educación que la comunidad sostiene y la resistencia para modificar esta creencia. Por consiguiente plantea posibles soluciones, y además se observa la necesidad de transmitir a padres y alumnos una nueva mirada acerca de la real importancia de la educación, como también generar y despertar en los suyos la necesidad de cambio.

Participante N° 4

Nombre: Sandra

Cargo: Maestra auxiliar bilingüe, 1°

Descripción, Análisis e interpretación de la información.

Sandra tiene 32 años, nació en Carboncito, es auxiliar bilingüe del nivel inicial, actualmente se encuentra cubriendo 1° grado sin el acompañamiento del docente a cargo.

Su andar es lento, viste con polleras largas y camisa holgada, lleva entrecruzada una yisca, en donde guarda sus libros. Cursó sus estudios secundarios en misión Chaqueña, y cuando finalizó, regreso a la comunidad, allí se dedicó a las tareas hogareñas, hasta que tomó la decisión, y se acercó a la escuela a pedir trabajo.

Hace diez años que forma parte del plantel de maestros, en un primer momento ayudaba en las tareas de mantenimiento, como ser limpieza, cuidado de los alumnos, ayudante del comedor y luego se incorporó como maestra auxiliar.

El sonido de su voz disminuye cuando le cuesta comprender una pregunta, pronunciar una palabra, como así también cuando siente el ruido distante de alguien acercándose o hablando. Sandra lleva más de una década en contacto con la modalidad intercultural bilingüe, que comprende la interacción del lenguaje castellano-wichí, sin embargo en su diálogo se observa la ausencia de conectores en las oraciones y la dificultad para pronunciar algunas palabras, esto fue posible distinguir en aquellos momentos de la entrevista donde pierde fluidez en sus narraciones acompañado de la disminución del tono de voz y cambio en la postura

corporal. Podría indicar que Sandra es una persona introvertida, sumisa y vergonzosa con las personas que no forman parte de la comunidad, incluyendo la investigadora.

Eje temático: Particularidades del trabajo en el contexto rural

Con respecto a las características de la modalidad educativa, señala como esencial la presencia del auxiliar bilingüe en cada una de las aulas. Explica que los alumnos ingresan a 1º grado hablando en lengua nativa, por lo que la figura de ambos es importante para propiciar la comunicación entre el docente y el alumno. Agrega sobre las particularidades que el 100% de la población escolar pertenecen a la etnia wichi.

En cuanto a las problemáticas detectadas por la participante son: la falta de continuidad y nombramiento del auxiliar bilingüe de forma permanente en el segundo ciclo, falta de remplazo de aquellos docentes que se encuentran de licencia. Otra problemática señalada es la condición socio-económica de los alumnos, son de escasos recursos lo cual se refleja en la asistencia a clases con el fin primordial de alimentarse y como secundario el aprendizaje, también en la falta de materiales escolares que son cubiertos por los docentes aunque no sea de su competencia.

Eje temático: Factores resilientes

Con respecto a los factores resilientes Sandra logra identificar las dificultades que se presentan en el aula y gestiona la solución a los mismos. No así en el ámbito personal y familiar en el cual no logra efectivizar estrategias asertivas a las problemáticas que se le presentan, encontrando en el ambiente laboral un medio para atenuar y tomar distancia del conflicto que vivencia, siendo esta una respuesta temporaria que a la larga no resuelve el conflicto de origen. Por lo tanto el desarrollo de este factor resiliente se halla limitado.

En su rol docente se vislumbra la empatía como uno de los rasgos que favorecen su labor diaria y el vínculo que establece con sus alumnos, haciendo más ameno y confortable su tarea.

Es importante destacar como manifiesto que durante la ausencia de la maestra que la acompaña, ella siente y puede desplegar iniciativa y creatividad en el aula. Entrelazando lo aquí detallado mas su actitud sumisa, introvertida y vergonzosa,

podría decirse que existe un sentimiento de inferioridad que restringe su posibilidad de expandirse y de lograr su potencialidad.

Por el otro se observa una constante necesidad de reconocimiento la cual se ve satisfecha cuando recibe aprobación y elogios por parte de padres y docentes, como también las demostraciones de afecto de sus alumnos.

Como consecuencia de lo antes dicho puede decirse que su autoestima refleja una imagen y concepto desvalorizado de sí misma, sentimiento que se hace fuertemente presente en su relación con personas de origen diferente al suyo.

En relación a los soportes internos como externos, Sandra menciona el apoyo de docentes y auxiliares, quienes estimularon su crecimiento y la religión como un pilar fundamental que la acompaña en los momentos difíciles y en los que se siente a prueba, como por ejemplo cuando dice: “Siempre pidiéndole a Dios que me ayude para que yo entre como maestra, (...)”.

En referencia al sentimiento de pertenencia, este se haya fuertemente presente ligado a la comunidad wichi, si bien no es exteriorizado de modo consiente se refleja en sus actitudes, expresiones de afecto y en la distinción que realiza entre wichis y “criollos”.

Se podría concluir que Sandra ha desarrollado de modo restringido factores resilientes, ya que presenta problemáticas a nivel personal que le dificultan salir airoso de determinadas situaciones adversas, por lo tanto su autonomía y capacidad de adecuación al contexto o situación está disminuida.

Sin embargo, se manifiesta el camino hacia el crecimiento y realización, ya que actualmente se encuentra cursando el terciario, con el deseo de aprender más, estar más horas en la escuela y ganar más dinero. Se refleja así el deseo de superación y de autorrealización, con el entusiasmo de alcanzar y proponerse nuevos objetivos.

Participante N° 5.

Nombre: Mauro

Cargo: maestro permanente de 5° grado

Descripción, Análisis e interpretación de la información.

Mauro tiene 56 años, vive en Embarcación, hace doce años que forma parte del plantel educativo. En el momento de la entrevista se encuentra como docente de cuarto grado, es el último periodo escolar que trabaja, ya que ha presentado los papeles para jubilarse por lo que de manera constante se expresa en tiempo pasado, como si ya no estuviera en la escuela.

El participante es extrovertido, alegre, participativo, se muestra amable, atento a las necesidades del grupo de pares y solidario con la investigadora. Por su forma de desenvolverse, podría indicarse que es una persona serena, expresiva, minuciosa a la hora narrar los acontecimientos que ha vivido en la comunidad y organizado en las actividades escolares.

Eje temático: Particularidades del trabajo en el contexto rural

En lo que respecta a las particularidades de la modalidad educativa, indica como principal característica que la población escolar pertenece a la etnia wichi. Señala que por tal motivo se implementó la modalidad EIB, la cual se divide en secciones múltiples o plurigrado, y el horario laboral es de jornada completa de ocho horas para los docentes y jornada simple para los auxiliares.

En un segundo momento describe como forma de trabajo la conformación de la pareja pedagógica, donde en conjunto con el auxiliar planifican y articulan los contenidos culturales. La finalidad del trabajo en equipo consiste en fortalecer y revalorizar la cultura de los pueblos originarios.

En lo que se refiere a las problemáticas institucionales, él participante menciona: las inasistencias reiteradas de los alumnos, escasa participación y acompañamiento de los padres.

Por otro lado observa en los nuevos docentes falta de iniciativa y motivación para coordinar y trabajar en equipo con el auxiliar. Relaciona esta situación con la

insuficiencia de propuestas de capacitación en torno a la modalidad EIB, para la formación y perfeccionamiento de los docentes.

Por último plantea la necesidad de incorporación de auxiliares bilingües de forma permanente en el segundo ciclo, como también la falta y renovación de materiales bibliográficos ilustrados en lengua wichi.

Eje temático: Factores resilientes

En cuanto a los factores resilientes desarrollados por el participante en el contexto escolar, que pudieron apreciarse a partir de las observaciones y análisis de sus relatos, podría enunciarse los siguientes:

El docente posee la capacidad para identificar conflictos que obstaculizan el adecuado funcionamiento de la tarea educativa. Tiene la habilidad para detectar y diferenciar aquellas situaciones provenientes de la comunidad, como también puntualizar sobre las debilidades del sistema escolar, a partir de allí es que puede proponer soluciones y ejecutarlas.

En lo que se refiere particularmente a las acciones de aprendizaje Mauro despliega iniciativa para coordinar y trabajar en equipo con la pareja pedagógica, esto le permite generar vínculos que estimulan la participación, proponer ideas y planificar acciones teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

Se evidencia en el participante el desarrollo de la autonomía, capacidad que se hace presente en el aula acompañada de la creatividad para proponer y ejecutar proyectos. Como consecuencia de lo mencionado es que pudo organizar actividades dinámicas generando la integración, castellano-wichi, con la finalidad de motivar y fortalecer la lengua en sus alumnos. Esto está registrado en los proyectos institucionales redactados y la señalización con carteles en los árboles que se encuentran tanto en el exterior como en el interior de la institución.

Fue posible distinguir en el relato del participante diversas circunstancias contextuales, socioeconómicas y culturales que se presentaron como obstáculos estresantes en el contexto educativo. Estas situaciones adversas obedecían en sus inicios a la falta de costumbre o hábitos culturales del auxiliar, relacionados con la puntualidad y las exigencias propias de la tarea educativa, las cuales el docente percibía como resistencias y desinterés. El enfrentamiento era producto de la

incomprensión del docente acerca de las costumbres y formas de relacionarse de la etnia wichi.

Por otro lado menciona como escenario conflictivo las protestas y cortes de ruta, a través de las cuales la comunidad reclamaba a la institución acciones que no eran de su incumbencia y obstaculizaban el normal funcionamiento de las actividades escolares.

Se evidencia en el participante el desarrollo de la capacidad de introspección, la cual le permite mirarse a sí mismo, identificar emociones y reconocer lo aprendido de las experiencias vividas. Esta capacidad le brinda la posibilidad de identificar lo aprehendido y la modificación de sus preconceptos, que le posibilitaron cambiar y comprender la cultura a partir de experiencias vividas con la comunidad.

Como consecuencia de su aptitud para capitalizar las experiencias y responder de manera positiva a las situaciones vividas, se evidencia en Mauro el desarrollo de la capacidad de adaptación al contexto o situación, favoreciendo la interacción con los otros, realizando una acción interna sobre la realidad, adecuándose a aquello que no puede cambiar. Esto le ha permitido direccionar su conducta, generando acciones de sintonía en la comunicación al dialogar con los padres y miembros de la comunidad en wichi, utilizando estrategias de manejo de grupo, como la camaradería y solidaridad para trabajar de forma organizada y amena con el auxiliar.

El compromiso y responsabilidad por la tarea educativa se refleja en la organización y dedicación con la que se ocupa de la planificación en conjunto con el auxiliar, al igual que en su participación en aquellas actividades realizadas que no le corresponden a su tarea docente, pero que sin embargo las realiza, buscando favorecer el intercambio con los padres de la comunidad, motivar y acompañar a los alumnos y generar acciones participativas en las familias.

Mauro durante su trayectoria en la institución educativa pudo desarrollar el sentido de pertenencia, el cual puede detectarse a partir del sentimiento de afecto y satisfacción que le generan el aprendizaje y valoración de las costumbres de la comunidad. También puede observarse que valora el lenguaje y lo utiliza como forma de acercamiento y participación, proponiendo y ejecutando proyectos inclusivos.

En sus narraciones es posible reconocer y enlazar el sentimiento de afecto hacia la comunidad y grupo de pares, a partir de su capacidad para adaptarse a situaciones estresantes y de sus expresiones sensibles y cordiales, que se manifiesta

en la conciencia del “nosotros”. A la vez esto puede observarse en el amplio conocimiento y aprendizaje que expresa acerca de las costumbres y modos de trabajo de la comunidad wichi.

El participante se relaciona de manera auténtica y expresa con autonomía a su grupo de pares las limitaciones y circunstancias o acciones que le molestan. Como consecuencia de esto es posible señalar que cuenta con una autoestima positiva, la cual se reconoce a partir de la valoración y aceptación de la imagen de sí mismo, la manifestación de sentirse querido y reconocido por su entorno.

Mauro interactúa con el entorno desde su capacidad de empatía, intenta comprender emociones y modos de actuar, tanto de los alumnos como de la comunidad en general. Con los alumnos utiliza estrategias de acompañamiento afectivo, para incentivarlos en el aprendizaje. Detecta las necesidades y se compromete fraternalmente con sus alumnos asistiendo emocional y económicamente en caso de ser necesario.

El desarrollo de la autorrealización está relacionado con el reconocimiento de los logros alcanzados y la sensación de superación a partir de lo aprendido como ser el lenguaje, costumbres, conductas y conceptos modificados.

Para finalizar fue posible distinguir en las narraciones de Mauro, la presencia de soportes que lo acompañaron y estimularon en su proceso institucional. Pudo apoyarse en sus compañeros, directores y supervisores, destaca el acompañamiento, solidaridad que le resultó motivador en la tarea diaria, expresando haber trabajado en un ambiente ameno y familiar.

Señala como soporte y referente principal la figura del auxiliar bilingüe, puesto que lo menciona como un soporte fundamental que favorece el aprendizaje de los alumnos, aliviana la tarea del docente y a la vez funciona como mediador entre la comunidad y la escuela

Participante N° 6.

Nombre: Gerardo

Función: maestro de grado en 6° y 7°, modalidad plurigrado

Descripción, análisis e interpretación de la información

Gerardo tiene 43 años, es oriundo de Embarcación, allí realizó su formación docente. Hace dos años trabaja en la institución educativa de Carboncito. Durante los dos encuentros realizados, manifiesta estar apurado, cansancio y falta de tiempo. Es conveniente destacar que se acordaron los encuentros según los horarios señalados por el entrevistado y fueron realizados durante las vacaciones.

Se lo observa a Gerardo inquieto, ansioso y apresurado, esto fue registrado puesto que constantemente esta en movimiento. Es bromista y revoltoso en los recreos, manifiesta no poder mantener el orden en sus alumnos. Puede inferirse que a causa de su ansiedad y desorganización de los tiempos durante y fuera de la tarea escolar, es que se propicia la generación de actos de indisciplina en el aula. Lo que podría indicar actitud dispersa, falta de organización y compromiso con las actividades que se propone.

Eje temático: Particularidades del trabajo en el contexto rural

Desde la perspectiva del docente señala como características del contexto institucional, el trabajo de pareja pedagógica en conjunto con el auxiliar bilingüe, el cual consta de las siguientes particularidades: el funcionamiento inadecuado de la misma debido a la falta de presencia constante y continua del auxiliar en el aula dificultando el proceso de enseñanza, esto como consecuencia las licencias y ausentismos, lo cual se hace evidente por la escases de nombramientos por parte del ministerio de educación.

En segundo lugar señala que se trabaja en jornada completa con la modalidad Intercultural Bilingüe, la cual percibe como entorpecida, por la falta de planificación conjunta entre el auxiliar y el docente.

En lo que respecta a las problemáticas institucionales, señala primariamente los actos constantes de indisciplina e inasistencias reiteradas de los alumnos. En la misma línea expresa la falta de acompañamiento y participación de los padres en cuanto a las normas y reprimendas hacia los alumnos.

Eje temático: Factores resilientes

En cuanto al desarrollo de los factores resilientes, en el participante se observa que percibe diversos obstáculos que le impiden el desarrollo pleno de los mismos.

Al respecto señala la lentitud y falta de interés en las clases, adjudicando a los alumnos déficit y problemas de aprendizaje. Así mismo producto de las situaciones que influyen en el contexto educativo surgieron datos del contexto social como las problemáticas familiares de los alumnos en la cual el docente opera en oportunidades como mediador entre las partes.

Por último menciona la ausencia del auxiliar en el tercer ciclo, falta de inversión en materiales bibliográficos en la lengua y escasa oferta de capacitaciones sobre prácticas docentes en contextos de población aborígen.

Se pudo observar que en las preguntas referidas al contexto institucional el participante omite respuestas que describan su accionar propio frente a las problemáticas registradas, lo que podría estar señalando una probable área de conflicto ya que se observa falta de predisposición al momento de ejecutar las soluciones.

Así mismo en las situaciones por él detectadas halla responsables al resto de los actores, tales como docentes, alumnos, comunidad en general a quienes señala como principales generadores de los obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como por ejemplo en los momentos en los que menciona como inconvenientes las características propias de los alumnos y del contexto situacional, describiéndolos como poco participativos, alumnos desmotivados y padres desinteresados, expresa: “lentos para aprender, con problemas de conducta”, entre otras.

Lo que se manifiesta para el docente como indisciplina, podría estar reflejando cierta dificultad en su capacidad y la puesta en escena de su creatividad para lograr captar la atención por parte de los alumnos, ya que si bien son rasgos inherentes a la realidad del contexto áulico, no encuentra el modo de afrontar este conflicto. Al mismo tiempo se manifiesta falta de confianza en sí mismo y seguridad debido a que constantemente interpreta las conductas de los alumnos ejecutadas con el objetivo de perjudicarlo, ridiculizarlo, sin tener la certeza de ello.

Por otra parte el docente señala como modo y herramienta para ejercer la autoridad, lograr el respeto y atención de los alumnos, la violencia física, la cual para él no es posible, ya que se encuentra prohibida. Podría decirse que hay distorsión en la concepción de que el respeto, autoridad y disciplina se logra con la violencia, al momento de la entrevista no ha podido encontrar el modo de remplazar dicha herramienta para llevar a cabo su trabajo de manera eficiente y satisfactoria.

Al presentarse de forma limitada la capacidad de introspección, se observa dificultad para tomar la experiencia propia y convertirla en aprendizaje, lo que dificulta el desarrollo de factores resilientes que le permitan afrontar las situaciones que éste docente percibe como adversas, disminuyendo la posibilidad de actualizarlas.

Por otro lado se manifiesta de modo no consiente la necesidad de soportes externos como ser la presencia del auxiliar, el acompañamiento de padres y del personal directivo, acompañado de la desacreditación de las propias capacidades con las que cuenta el docente. Lo anteriormente señalado reflejaría un concepto y de sí mismo desvalorizado, indicador de una autoestima débil donde manifiesta la falta de reconocimiento y la carencia para lograr resultados, es así que al docente no efectiviza ninguna solicitud de apoyo ya que no lo percibe como una necesidad.

El participante percibe como puntos de conflictos las particularidades inherentes de la comunidad y el desarrollo evolutivo de los alumnos, es decir, el lenguaje wichi y el comportamiento propio de la edad. Insiste en forzar o ajustar el aprendizaje de los niños a sus formas y ritmos que establece el ministerio de educación.

Por otro lado percibe como situaciones estresantes los actos de indisciplina de los alumnos, los reclamos y exigencias que recibe de la comunidad en cuanto a su quehacer y comportamiento en la tarea diaria.

En igual medida considera que la forma de comunicación en lenguaje nativo, es una circunstancia que percibe como amenazante y falta de respeto, generado por el desconocimiento de la lengua.

Por tal motivo se concluye que existe, cierta inadecuación al contexto o situación, en tanto que lo que se presenta es una realidad permanente, en efecto se evidencia la falta de habilidad para realizar una acción interna que posibilite la adaptación al contexto y situación a través de la interacción e intercambio con los otros.

Con respecto al rol docente, el participante describe una serie de actividades posibles de realizar que incrementarían la motivación de los alumnos, como ser la huerta o el uso del karaoke para mejorar el vocabulario. Dicho emprendimiento se entrecruza con la falta de capacidad para gestionar acciones y proponer actividades resolutivas, es así que se puede inferir carencia en el desarrollo de autonomía en el ámbito escolar, es decir la posibilidad de tomar decisiones de manera independiente, autónoma y responsable. Cabe destacar que si bien pudo detectar las falencias que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos, no puede poner en acción la iniciativa, a la hora de proponer actividades que transfieran el aprendizaje.

El docente invalida y descrea la posibilidad de crecimiento y aprendizaje de sus alumnos, negándoles de este modo su potencial desarrollo potencial. En este contexto escolar no es factible ni para él ni para sus alumnos el desarrollo de factores resilientes.

Es importante señalar que el sentimiento de pertenencia no se ha manifestado hacia la comunidad educativa, ni a la comunidad wichi, lo cual se refleja en el escaso involucramiento que tiene con respecto al grupo del que forma parte y a su quehacer docente.

Es de resaltar que si bien el entrevistado ha enseñado en diversos contextos rurales, o alejados de su ciudad natal, aún no ha logrado desarrollar recursos resilientes vinculados a este tipo de situación. Se infiere por esto que en base a las percepciones y concepciones de su modo de ver el mundo, su forma de sobreponerse a las situaciones adversas no es favorable.

Dependencia

La dependencia de la presente investigación de alcance cualitativo fue de carácter *interna*. Ya que dicho estudio se llevó a cabo por una sola persona, la investigadora, y fue guiada por la directora de la investigación, la Licenciada Ana Laura Herrando.

Para alcanzar la dependencia de esta investigación se focalizó en la evitación de las creencias y opiniones afecten la recopilación y sistematización de los datos. También contribuyó que el análisis de datos siguió lineamientos pre-establecidos de los instrumentos de recolección. Además se consideraron para el análisis los datos, que surgieron de las anotaciones y registros de forma espontanea en el contexto educativo.

Por otro lado se describió de forma minuciosa las características del ambiente y el desarrollo completo de los encuentros efectuados.

La información fue sistematizada y los datos cotejados a través de las unidades y categorías de análisis con la finalidad de responder a los objetivos y describir los factores resilientes que desarrollaron los participantes.

Credibilidad

Con el motivo de alcanzar y reforzar la *credibilidad* del presente estudio la investigadora buscó de modo constante que la recolección de la información transmita con veracidad, las narraciones de los protagonistas que fueron transcritas textualmente de las grabaciones realizadas.

Como sugieren Coleman y Unrau (2005), citados en Hernández Sampieri y otros (2010), se realizó un ejercicio constante de verificación de las propias creencias y opiniones, evitando que las mismas perturben e influyan en la interpretación de la información.

Se consideró todos aquellos datos que contribuyeron a la afirmación o rechazo de la anticipación de sentido.

Por otra parte se dio prioridad a las experiencias y relatos de los docentes sobre las interpretaciones de la investigadora evitando las distorsiones.

Con respecto a lo mencionado la categorización y análisis de datos de los diferentes instrumentos, tales como notas de campo, entrevistas fueron orientadas y destinadas a responder a la credibilidad de los datos y a reflejar lo captado por el investigador en relación al planteamiento del problema.

Transferencia

En lo que se refiere a la posibilidad de realizar la transferencia o aplicabilidad de los resultados obtenidos en esta investigación, no es posible generalizar los datos para todos los docentes, debido a que se trata de un estudio cualitativo, con participantes en este caso educadores, que desarrollan su tarea en un contexto rural con características propias, la escuela rural Río Bermejo N° 4266. Como señala Hernández Sampieri y otros (2010) la transferencia nunca será total, pues no hay dos contextos iguales, en todo caso será parcial.

En tanto que la presente investigación puede contribuir a ampliar el conocimiento del fenómeno sobre los factores resilientes que desarrollan otros participantes en otro ambiente, es decir otras escuelas rurales.

En consecuencia, se apunta a mostrar una perspectiva acerca del problema estudiado, es decir identificar y describir cuales son los factores resilientes que desarrollan los docentes de la escuela rural Río Bermejo en el ejercicio de su tarea educativa, con este propósito se describe con exactitud el ambiente, los participantes y materiales que se utilizarán.

Confirmación

Con el motivo de cumplir con el criterio de confirmación para dar cuenta de la credibilidad del presente estudio, se instauraron en el procedimiento los siguientes aspectos:

- Observación

- Diversas fuentes de datos

- Confirmación y registro de los datos

- Detalle del modo de interpretación de datos

- Chequeo con la directora de tesis

- Chequeo en el relato de los participantes

Resultados de la investigación

A. Acerca de las particularidades de la tarea escolar de la escuela rural “Rio Bermejo”.

Con respecto a el primer objetivo específicos sobre conocer las particularidades de la tarea escolar en la escuela rural “Rio Bermejo N° 4266”, es posible señalar a continuación aquellas actividades que caracterizan al contexto educativo de Carboncito, que surgieron a partir de la información brindada por los participantes.

En la institución el personal educativo está conformado por una directora que se traslada desde la ciudad de Embarcación. Cabe destacar que los cargos de vicedirector y preceptor no fueron asignados a dicho establecimiento, por lo que los maestros de grado y auxiliares bilingües colaboran con las diversas funciones que les atañen.

La modalidad de trabajo está compuesta por el maestro de grado y maestro auxiliar bilingüe, conformando la pareja pedagógica. Los actores manifestaron que al existir demoras en los nombramientos de los titulares, hay grados que tienen cargos vacantes, por lo que al momento de la indagación el maestro auxiliar bilingüe asume el rol hasta que arribe a la zona el docente designado.

Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, puede señalarse que la tarea educativa se define sobre dos ejes principales, uno es la tarea del maestro docente y el otro es la tarea del maestro auxiliar bilingüe. Ambos tienen alcances y limitaciones previamente definidos los cuales están determinados en su mayoría por la cohesión lograda o no entre ambos miembros, y por el grado de disponibilidad y apertura de cada uno.

Por otra parte, se imparten clases de áreas determinadas, representadas por el personal específico, como ser: a) Educación Física, b) Religión, c) Artística e d) Inglés. Todos ellos cumplen sus actividades en el horario matutino. Una particularidad que se presenta en la comunidad de Carboncito, es que se solicita que el maestro de religión profese el credo evangelista. Dicha solicitud se produce a partir de un acuerdo establecido entre los caciques y representantes de la comisión que configuran un consejo, quienes manifestaron a los directivos el cumplimiento de tal condición.

También se encuentran en funcionamiento los puestos de cocineros, encargados de la preparación del desayuno y almuerzo diario, el personal de maestranza a cargo del orden y mantenimiento de limpieza.

En lo que respecta a la **modalidad institucional**, posee una jornada completa educativa, brindando a sus alumnos la organización y enseñanza mediante las actividades escolares. Estas presentan la particularidad de tener contenidos pedagógicos y culturales autóctonos, donde el maestro auxiliar inicia las clases en wichí y luego el maestro se incorpora con los contenidos en castellano. Por la mañana se dictan clases normales y luego del almuerzo los alumnos concurren a talleres de diversa índole.

Cabe aclarar que tales talleres resultaron de propuestas realizadas de manera continua hasta el periodo 2015, incluyendo en la enseñanza el intercambio y colaboración con diversas instituciones externas como policía, centros de salud, agentes sanitarios. Esta información en los dichos de los participantes:

“(...) porque vengo de una época donde se trabajaba de esa forma, compartir con otras escuelas de pueblos originarios. Trabajábamos con distintas instituciones, invitábamos al enfermero, al agente sanitario, odontólogo para que de una charla, hacíamos actividades, elaborábamos afiches, cartulinas y pegábamos en las instituciones las recomendaciones, para evitar algunas enfermedades, y mucho tiempo estuve viendo que fue trabajo hermoso. Trabajábamos con la iglesia, una vez por semana llevábamos a un grupo de alumnos”. (maestro auxiliar bilingüe)

Aunque al momento de la indagación, los participantes expresaron la ausencia de propuestas para intercambiar con otras instituciones, como también la falta de coordinación para poner en funcionamiento los talleres institucionales, según uno de los maestros de grado: *“El proyecto de la huerta está listo pero todavía no se llevó a la práctica porque no tenemos quien lo dé”.*

Esto permite dar cuenta que durante la gestión de los directivos anteriores se pudieron coordinar acciones conjuntas para planificar y desarrollar propuestas, y al encontrarse la institución en un periodo de cambio de directivos y maestros que accedieron a la jubilación, el personal actual no logró encontrar estabilidad en la organización por lo que no pudieron ejecutar los proyectos que funcionaban favorablemente hasta el momento. Por lo que la activación de algunas propuestas depende de la disponibilidad y voluntad de cualquier maestro de la escuela que lo quiera dictar.

A partir de esto se puede inferir que en los contextos rurales la función directiva es quien se encarga de la coordinación y ordenamiento, es una fuente de motivación en dichas instituciones.

El modelo institucional se rige según **la modalidad intercultural bilingüe**, la cual tiene como requisito la conformación de la pareja pedagógica. Este sistema se identifica con las siglas EIB: Educación Intercultural Bilingüe. El fin de la misma es la de mantener el idioma y conservar el valor de la cultura wichí.

Con respecto a la “*pareja pedagógica*”, su finalidad está orientada a adaptar los contenidos pedagógicos y culturales en ejes que permitan la comunicación entre el alumno wichí y el maestro de grado. Esta adaptación consiste básicamente en enseñar los ejes educativos en ambos idiomas, wichí-castellano y a partir de esta herramienta posibilitar el proceso de aprendizaje.

La misma, consiste en la coordinación y programación de actividades en forma conjunta, observándose que hasta el momento no pudieron encontrar el modo de completarla durante el horario escolar, por la falta de recursos y posibilidades antes mencionadas. De su narración surge la necesidad de dar solución a esta problemática, lo que les implicaría un gasto de energía y utilización de tiempo extra, para el cual no se encuentran disponibles pues no se la considera obligatoria. A partir de las observaciones fue posible percibir que igualmente existe por parte de los maestros de mayor antigüedad la apertura y voluntad para generar espacios de encuentro, lo que refleja el modo particular de afrontar estas problemáticas.

Consecuencia de lo antes mencionado es que se produce un malestar en el personal educativo y esto altera el normal funcionamiento de la tarea escolar, desdibujando la finalidad de la pareja pedagógica, disminuyendo la posibilidad de acompañar de modo eficiente a los alumnos.

La disposición y distribución de los alumnos es, “*Plurigrado o grados múltiples*”. En base a esto los participantes refieren que dicha organización se determina el año anterior de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes y tratando de evitar la deserción escolar, buscando facilitar el trabajo del maestro y del auxiliar bilingüe. Circunstancia que implica que el docente debe adecuarse a más de una edad evolutiva, con las diferencias que esto conlleva.

Requiere por lo tanto mayor planificación ya que las dinámicas pedagógicas deben incluir la multiplicidad de características y la diversidad existentes entre los alumnos. Por lo que los maestros deben realizar una adecuación constante entre sus

conocimientos y desplegar en diversos momentos factores de resiliencia, esto es, utilizar estrategias creativas y resolutorias, por lo que se infiere que el tiempo y energía invertido para esta tarea resulta mayor que el de un docente de una escuela urbana.

En cuanto a la **Comunidad Educativa**, los estudiantes pertenecen a la etnia wichí. Este origen les permite decidir a los niños si concurrir o no a la escuela, ya que la cultura de sus padres considera que no deben obligarlos a asistir. Estas características es señalada por los participantes: *“En el caso particular de Carboncito, el niño asiste porque él (enfatisa) decide ir, porque quiere y si se siente bien, le agrada ir a la escuela.”*

El porcentaje de asistencia es del cien por ciento wichí, pero también asisten niños de otras comunidades que se encuentran más alejadas de la institución: Misión de Salim I y II y Misión la Esperanza. En distintas ocasiones su medio de traslado puede ser a pie, en moto o en el transporte urbano, que asimismo utilizan los docentes.

Los alumnos son ajenos por desconocimiento a la organización interna de la escuela en lo que respecta a horarios, recreos, actos patrios, cumplimiento de las tareas pedagógicas en clases por lo tanto por disposición educativa no se les asigna tareas para realizar en sus hogares.

Con respecto a las vestimenta que utilizan, están sujetas a lo mínimo e indispensable, en este caso se observó que la directora de la Institución hace entrega de guardapolvos en los actos patrio, con la condición que los mismos serán usados en el horario de clases debiendo devolverlo antes de retirarse a sus casas. Está disposición puede estar relacionada con lo expresado por los maestros, cuando mencionan que los alumnos no tienen naturalizados los hábitos escolares. Del mismo modo carecen de conocimientos sobre la higiene personal (lavado de rostro, manos y dientes, cambio de vestimenta, etc.).

Se infiere por lo tanto que frente a estas situaciones, los maestros que trabajan en zonas rurales se ven obligados a generar respuestas resolutorias que respondan a las necesidades locales e institucionales mientras que paralelamente deben enseñar a los alumnos contenidos pedagógicos. Por lo que puede observarse que en estos contextos resulta fundamental promover habilidades creativas y asertivas que le permitan aplicar estrategias para atenuar el impacto negativo de dichas carencias.

Si manifestaron los participantes que quienes cumplen con estas normas son los hijos de ex alumnos de la escuela, porque las adquirieron en su período de escolaridad. Por otra parte los maestros también refieren diversas carencias en la alimentación y vestimenta, problemáticas que son paleadas en forma esporádica por ellos o cuando obtienen donaciones de otras personas y ONG.

Una cuestión preponderante a tener en cuenta es la relación que debe establecer el maestro de grado con los niños, porque ellos son independientes y cuando algo no les gusta o fueron reprendidos deciden no ir más a la escuela, entonces el maestro debe plantear estrategias para que esto no suceda.

En referencia a la organización **pedagógica y didáctica**, se tomó conocimiento de que son obligatorios los grados: primero, segundo y tercero con su pareja pedagógica de forma permanente. Luego continúan: cuarto, quinto, sexto y séptimo con la modalidad plurigrado (como se menciona en el eje temático: Modalidad Institucional).

En cuanto a lo antes dicho, durante el periodo de incorporación de la modalidad EIB, los maestros y directivos se encontraron con la ausencia de diversos recursos, materiales y humanos. Por lo que con la intención de alcanzar una mejor estructuración y orden en el dictado de clases y con el propósito de efectivizar el aprendizaje en los alumnos, construyeron un diccionario y una enciclopedia ambos artesanales, con el fin de solucionar el problema idiomático y de traducción que impedía a los niños cumplir con sus tareas (Ver Anexo 6). Los utilizaron como herramienta indispensable a causa de la falta de material idóneo. Esto permitió un acceso más directo del español y el wichí para los estudiantes. Dicho en sus propias palabras: *“Se implementaron los contenidos culturales, se los trabajó en base a la investigación y a las consultas que hicieron los auxiliares a las bibliotecas vivas que había en ese momento entre los ancianos de la comunidad”*. (Maestro de grado)

La planificación de la pareja pedagógica rige como norma institucional para organizar los contenidos, unificándolos en virtud de los dos idiomas y de la presencia del maestro bilingüe al momento de la práctica áulica. Los temas se estructuran por ejes para que a principio de año todos los grados los compartan.

“Seleccionamos los contenidos de manera que toda la escuela por ejemplo en el mes de marzo este trabajando con el mismo eje por decirte Ciencias Naturales desde el nivel inicial hasta séptimo grado con la complejidad que tenía que tener cada grado. (Maestro de grado)

A partir de lo anteriormente mencionado es que fue posible dar cuenta de otro de los objetivos que guiaron dicha investigación, puesto que apuntó a realizar una descripción de los factores resilientes que desarrollan los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües durante la realización de la tarea escolar. Es decir, aquellos recursos que despliegan dentro de los contextos rurales para responder a su tarea educativa y desde allí poder comprender los procesos que favorecen su adaptación positiva al entorno.

B. Acerca del desarrollo de los Factores Resilientes.

Los maestros que enseñan en escuelas rurales asumen obligaciones y compromisos variados dentro del contexto educativo, que no solo tienen que ver con las de responder a los objetivos de las prácticas escolares, sino también con aquellos que los atraviesan desde el contexto, economía y cultura de la región.

El relato de los maestros y las observaciones permitieron conocer las acciones realizadas diariamente para asistir a la institución, las particularidades que comprenden la tarea en el aula y las experiencias subjetivas de cada participante.

El inicio de las actividades de los maestros de grado, quienes viven en la ciudad de Embarcación, comienza con la preparación y traslado diario desde su hogar hacia las zonas rurales, este recorrido tiene una duración de dos horas como mínimo ya que en ocasiones puede verse extendida por diferentes motivos como: averías en el transporte, condiciones meteorológicas de lluvias abundantes, temperatura superior a 35° y cortes de ruta. Todo esto ocurre en las primeras horas de la mañana y superado de acuerdo con cada circunstancia solo con el fin de asistir a la institución para iniciar su labor diaria junto a los maestros auxiliares bilingües que viven en la comunidad de Carboncito. La tarea de los educadores inicia a las 7:30 horas y finaliza a las 16:00 horas aproximadamente.

Por lo tanto puede señalarse que el tiempo, la modalidad de traslado, la carga horaria de trabajo, las condiciones climáticas y de rutas, pueden ser indicadores de situaciones estresantes en los maestros de grado que concurren desde las ciudades hacia los alrededores más alejados.

Al respecto de los maestros auxiliares bilingües, ellos inician sus actividades aproximadamente una hora más tarde que los maestros, puesto que el recorrido que realizan es a pie o en moto y las distancias no superan las diez cuadras, finalizan su tarea a las 13:00 horas.

Las actividades que comprenden la tarea escolar fueron expresadas de modo recurrente por los maestros auxiliares bilingües y los maestros de grado reflejadas en las siguientes citas:

Maestros de grado: *“la cartelera se hace en las dos lenguas”, “todo lo que implicaba el traslado y la comunidad en sí misma”, “planificar con la pareja pedagógica”, “buscar aceptación de la comunidad”, “ir con el cuaderno auxiliar a las casas a conversar con los padres”, “el maestro tiene que ser el mediador en los problemas familiares”, “planificar en conjunto con la pareja pedagógica”, “poner de nuestro bolsillo para los actos”, “salir a buscar a los alumnos”, “en mi caso enseño en castellano, tengo que imponer mi idioma”, “no fui capacitado para trabajar sin el maestro auxiliar”.*

Los datos arrojan dos tipos de habilidades que deben desarrollar los maestros, aquellas delimitadas en el reglamento específico relacionadas directamente con las actividades pedagógicas, y las personales que permiten la adaptación positiva a la tarea educativa como adecuación al contexto, la iniciativa, la empatía, la autonomía y el compromiso.

Por otro lado, otra cuestión particular de los maestros de grado se evidencia en el traslado que realizan diariamente los docentes puesto que requiere un gasto de energía adicional que a largo plazo podría implicar el agotamiento en ellos. Sin embargo, cabe señalar que la investigación arrojó como dato significativo: que los docentes que recién inician manifiestan mayor cansancio y agotamiento lo que se presenta como una situación adversa, muy tempranamente declarada, que obstaculiza su predisposición a la adaptación. En cambio los maestros que cuentan con más años realizando el recorrido, no lo perciben de esa forma, lo que podría indicar que con el paso del tiempo y como resultado de la adaptación, se convierte en una situación cotidiana.

Maestros auxiliares bilingües: *“Nosotros encaramos el acompañamiento del alumno para entender al maestro”, “El maestro auxiliar acompaña más en el nivel inicial y primer ciclo, pero después en los grados más grandes no”, “nos encargamos de los contenidos culturales”, “si el maestro no viene el auxiliar cubre ese grado”, “trabajamos con la pareja pedagógica”, “la planificación la hacemos en conjunto”, “estoy a cargo de cuarto grado por falta de nombramiento del personal”, “cuando el padre o madre viene enojada yo me acerco y converso”, “los chicos necesitan contención”.*

Con respecto a las funciones del maestro auxiliar bilingüe, los datos reflejan la escasa delimitación de estas. Se observó que el auxiliar realiza la tarea específica del docente cuando este tiene ausencias esporádicas, licencias prolongadas o en los casos de cargos vacantes. Esta serie de acontecimientos se presentan de manera reiterada, como consecuencia se puede inferir deficiencias en la asignación del personal a la zona y en la distribución dentro del sistema educativo.

Lo antes dicho implica para el maestro auxiliar bilingüe realizar actividades para las cuales no fue capacitado, ni formado, cubrir expectativas del personal jerárquico, tener un salario que no contempla estas tareas y subjetivamente naturalizan estas funciones asumiendo responsabilidades ajenas. Consecuencia de esto son los diversos sentimientos que experimentan y que han transmitido de modo no consciente durante la investigación, como frustración, necesidad de reconocimiento e incertidumbre en aquellas situaciones en las que deben actuar y tomar decisiones sin tener un referente que los respalde.

De manera conjunta mencionaron diversos acontecimientos que repercuten en la realización de la tarea diaria, mediante afirmaciones en las que señalan la falta de personal, escasez de recursos materiales, bibliográficos y financieros de la institución. También existen otras situaciones derivadas de las circunstancias personales, familiares y sociales de los alumnos que los afectan en su desempeño escolar, la cual se refleja en las inasistencias reiteradas; obligando a los docentes a cumplir, además de su rol de educador, con funciones para las cuales manifiestan no estar preparados, como detectar y generar actividades para niños con problemas de aprendizaje, ser intermediarios en los cortes de ruta, cocinero, traductor y cualquier otra que la situación exija:

“Otra situación que se presenta es la falta de asignación de maestros titulares a esta área desfavorable, no están titularizados y no se puede planificar en pareja pedagógica porque por ejemplo yo que estoy dando clases en 4 grado y no tengo el maestro que dé el contenido pedagógico.” (Maestro auxiliar bilingüe)

“Lo que veo como problema de capacidades, por ejemplo, es un niño autista, pero eso lo sé porque veo en la tele o porque leo o busco información, pero yo no sé cómo manejarme como bilingüe, sino que me tengo que adecuar a lo que sabe y enseña el maestro.” (Maestro auxiliar bilingüe)

“Siempre estuvimos atentos ante los problemas de la comunidad apoyándolos, ya sea económicamente o mediando con el ministerio.” (Maestro de grado)

A partir de lo expresado se advirtió el modo particular en el que los educadores deben desplegar recursos para responder a las necesidades presentadas. Con relación a esto, aquellos que poseen las herramientas pueden identificar los inconvenientes, generar una solución a corto plazo y continuar con la tarea, mientras que los que no lo logran sienten el peso de las exigencias. En relación a lo antes dicho se observa que el personal educativo, apela a la creatividad e innovación para suplir estas carencias materiales, y a sus recursos y habilidades personales para brindar un soporte o respaldo a los alumnos que lo demandan.

Henderson y Milstein (2003) considera la presencia de factores externos que interfieren en el proceso escolar y obstaculizan el desarrollo de los factores de resiliencia. En la presente investigación en el contexto educativo rural estudiado pudieron ser percibidas y analizadas a partir de las vivencias subjetivas de los participantes.

En un primer momento de la enseñanza intercultural bilingüe los maestros de grado expresaron dificultades relacionadas a la comprensión de la lengua wichí como consecuencia de la existencia de diversos registros lingüísticos y de las formas de variación para mencionar una palabra: *“No, acá por darte un ejemplo, vamos a decir pelé, que quiere decir cielo en Carboncito, en Misión chaqueña y en Tierras Fiscales, es pulé.”* (Maestro de grado)

Sucedió que los maestros detectaron necesidades y problemáticas en el aprendizaje de los alumnos, las mismas se manifestaban en la falta de atención y comprensión de lo enseñado, provocando repitencia, inasistencias reiteradas o deserción escolar, así lo describe un maestro en relación al esfuerzo que realizaba el niño en clases para entender:

“(…) : -tenemos que aprender lo mínimo que podemos-. Por eso el chico repetía dos veces el primer grado, tres años el segundo. Y así aumentaba la sobre edad en los grados, lo que producía en el niño el alejamiento y lo llevaba inexorablemente al fracaso y el abandono escolar”. (Maestro de grado).

Luego de varios años de experiencias en este contexto pudieron detectar que las dificultades en el aprendizaje por parte de los alumnos eran producto de la incomprensión de la enseñanza castellana, esto implicó una reorganización y planificación conjunta en el equipo escolar. Por un lado, esta situación particular incitó al personal educativo a establecer una convención respecto al lenguaje a utilizar, de modo que favorezca la comunicación, maestro de grado- maestro auxiliar

bilingüe- alumnos. Por otro la incursión en una experiencia piloto sobre la modalidad EIB, la participación en diversas capacitaciones que le permitieron reformular las prácticas pedagógicas y conocer nuevas estrategias de abordaje.

Consecuencia de lo antes mencionado es que se realizaron actividades extraescolares, redistribución de tareas que comprenden la planificación conjunta en ejes por un lado, y por otro la búsqueda, adaptación y construcción de material cultural en la comunidad para diseñar las herramientas bibliográficas en wichí.

Estos acontecimientos marcaron un antes y un después, con la intención de promover pautas y normas institucionales sobre la educación a alumnos, padres y comunidad en general. Lo que implicó la incorporación del auxiliar bilingüe conformando la pareja pedagógica con el maestro de grado.

Añadiendo a la enseñanza la adaptación de contenidos culturales, elaboración de carteleros y actos escolares en ambos idiomas. A su vez, favoreció la interacción maestros-alumnos-comunidad, reflejándose particularmente en la apertura institucional y colaboración de los ancianos, quienes aportaron con sus relatos hechos históricos, actividades económicas autóctonas, leyendas y tradiciones para construir el material bibliográfico, que se encuentra a disposición ver: (Anexo N°2).

El resultado de estas acciones se vio reflejado en el incremento de participación por parte de la comunidad y la disminución del ausentismo de los alumnos, mencionado por uno de los participantes de la siguiente manera:

“Los primeros pasos dieron resultados muy favorables, se estaba perdiendo la deserción escolar, la repitencia, y siempre teniendo en cuenta como punto de partida -usar la lengua como una herramienta- no como una barrera, sino que esto le permite al niño aprender de forma espontánea, con la idea de que las clases sean comprensibles.” (Maestro auxiliar bilingüe)

De igual manera, reflexionaron sobre su primera experiencia en la enseñanza con alumnos de población aborígen señalando, *“no aprenden al ritmo de la ciudad”, “planteábamos la problemática de que los niños no aprenden, esa era la primera dificultad que tenían”*.

Esto podría indicar que los maestros designados a los contextos rurales esperan que los alumnos aprendan al mismo ritmo que aquellos de las zonas urbanas. De este modo se refleja la presencia de expectativas que no se corresponden a la realidad cultural, es decir, con la idiosincrasia de los alumnos. Por lo tanto se infiere como necesario un conocimiento previo sobre las características particulares de los

miembros de la comunidad, de los modos y ritmos de aprendizaje, como así también de las formas de comprensión.

Por otro lado también se vio reflejada la falta de adecuación al contexto o situación en aquellos maestros que tienen menor tiempo en la institución manifestando cansancio, interpretando las diferencias en las formas de aprendizaje como desinterés por parte de los alumnos. Por lo que se deduce que aquellos maestros que no logran adaptar sus expectativas a las necesidades reales de los alumnos exteriorizan de forma no consciente fatiga y sensación de frustración, y reaccionan cuestionando las formas de enseñanza o direccionando dicha dificultad hacia los alumnos.

Al mismo tiempo, surgió del proceso investigativo información que refleja que los maestros que llevan mayor tiempo trabajando en el contexto han logrado aprender de las dificultades, apoyarse y dejarse acompañar por el maestro auxiliar bilingüe, y reconocer en los alumnos nativos el modo particular de aprendizaje que poseen, pudiendo transformar sus recursos de manera asertiva.

Mientras que aquellos maestros que llevan menos tiempo en la institución, no han logrado adecuarse al contexto y situación, observándose allí un posible desajuste frente a las necesidades y características culturales. Como resultado se infiere cierta restricción en la posibilidad de desplegar recursos innovadores, aferrándose a los modos de enseñanza aprendidos para contextos urbanos. A si mismo se infiere como necesario un tiempo de adaptación para poder desarrollar recursos personales acordes a las necesidades reales del contexto.

En base a esto puede señalarse que las expectativas puestas sobre lo que se espera del personal educativo, de las escuelas y las formas en que deben hacerlo, deberían adecuarse en primer lugar a las realidades externas y contextuales de la institución y acompañar simultáneamente mediante programas que flexibilicen las estructuras pedagógicas, para evitar que tales exigencias lo conduzcan al estancamiento en los modos de enseñanza, y sobre todo que no obstaculicen el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otro de los factores emergentes es la condición socioeconómica de los alumnos. La comunidad vive en condiciones de bajos recursos, lo cual repercute de manera directa en la educación de estos niños. Esto se refleja en las inasistencias reiteradas, la deserción escolar en aquellos casos donde los alumnos se van a trabajar con sus padres, o por medio de problemáticas familiares que repercuten en el

aprendizaje. Esto de manera indirecta ha generado dos tipos de respuestas por parte de los maestros, tal es el caso de los maestros que presentan un alto nivel de compromiso e intentan dar respuesta a las demandas de los alumnos, y aquellos que no logran empatía con estas condiciones de vida. Surge de ello la sensación de fracaso y frustración, en el primer de los casos porque en ocasiones el maestro se haya limitado en sus posibilidades de brindar asistencia y acompañamiento, y en el segundo caso, como consecuencia de las estrategias utilizadas no resultan asertivas ya que no responden a las necesidades y posibilidades reales de los alumnos.

En la misma línea se evidencia la falta de materiales escolares y de primeros auxilios, por lo tanto las respuestas frente a la presencia de enfermedades aisladas se ve restringida. Como modo de atender estas demandas los maestros ejecutan estrategias para suplir las carencias, en el caso de la falta de materiales crean sus propios elementos ornamentales para los actos escolares, y frente a otras necesidades realizan pedidos de colaboración monetaria.

Por otro lado se presentaron en los maestros atributos de compromiso y responsabilidad por la tarea educativa, los cuales contribuyen al desarrollo de los factores resilientes.

“Para armar las clases y a la hora de implementar la EIB, en los primeros tiempos se trabajó en las dos lenguas con la pareja pedagógica, y las clases que se preparaban era con días de anterioridad, nos reuníamos con tiempo y programábamos las actividades con la maestra Mariel. Ella traía la selección de contenidos para la planificación, y nos reuníamos unas horas después de las clases, o yo viajaba para Embarcación.” (Maestro auxiliar bilingüe)

En relación a las actividades que comprenden la tarea escolar, la vinculación con los alumnos y la organización institucional se observa en la dedicación con la que se ocupan de la programación de actividades curriculares de modo que se adecuen a las necesidades de los alumnos. La preparación de actos escolares, el cumplimiento de horarios como también la planificación y adaptación de los contenidos culturales son parte de esta programación.

A si mismo se observó en los maestros que poseen mayor antigüedad en la institución un alto compromiso en la búsqueda de soluciones vinculadas a problemáticas como las inasistencias, déficit de atención y dificultades en el aprendizaje. Un modo de acompañar al alumno en estas circunstancias fue mediante la incorporación de un cuaderno auxiliar utilizado como herramienta de registro de

las visitas domiciliarias que el docente debía realizar a raíz de problemas internos del niño o propios de su familia, con el fin de anticiparse a los conflictos y conocer la causa de los mismos. Es importante destacar que este tipo de estrategias les permitió conocer sobre las costumbres y formas de vida, relacionarse de manera empática lo que favoreció su adaptación al contexto y aceptación de la comunidad.

Los maestros que cuentan con un conocimiento previo de las formas de trabajo y presentaciones institucionales en los contextos rurales, ofrecen su colaboración y disposición a los directivos en materia administrativa. Esto sucede también frente a la ausencia del personal administrativo por lo que aquellos maestros que tienen mayor disponibilidad colaboran con el Director en actividades como llenado de registros y planillas. La finalidad de esto no solo sirve para cumplir los trámites ministeriales sino que a su vez le permite recabar información sobre los problemas de conducta, el alcance de los objetivos y propósitos, y según esto pueden elaborar un plan de trabajo de acuerdo a las necesidades. Situación relatada de la siguiente manera:

“(...) Tengo experiencia y puedo ayudar a la Directora hacer las planillas mensuales e informes, manejo la computadora porque hice cursos”. (Maestro auxiliar bilingüe).

“Tenía apoyo por parte de Dirección, nosotros mismos colaborábamos en la tarea de planificación porque aquí no hay celadora, nunca se vio egoísmo”. (Maestro de grado).

En este punto puede señalarse de manera particular que los educadores realizan en este contexto diferentes actividades que cubren las debilidades institucionales, que si bien funcionaría como una red de contención laboral en el equipo de trabajo, resulta importante la necesidad de *“establecer límites claros y firmes”*. Estos límites consisten en formular objetivos específicos para disminuir las ambigüedades en las tareas que les competen su rol, lo que les permitirá propiciar el desarrollo de los factores resilientes.

Por otra parte, siguiendo a Grotberg e Infante (2001), plantean que la resiliencia es la adaptación del individuo, en un proceso en construcción, dinámico y constante, en la cual intervienen diversos componentes para responder de manera positiva a las situaciones adversas. En este caso es necesario conceptualizar y definir las situaciones adversas que amenazan la integridad de las personas para luego poder dar cuenta de los recursos utilizados para sobreponerse.

En el contexto educativo rural, se presentaron situaciones propias de la realidad cultural mencionadas por los participantes como situaciones conflictivas cuyo análisis permitió en algunos casos dar cuenta de las situaciones negativas que atraviesan los maestros.

En el caso de los maestros de grado estas situaciones están relacionadas en un principio por la falta de comprensión de los alumnos en el aprendizaje con el docente de habla española, la cual fue vivenciada como una resistencia al aprendizaje. Para esto tuvieron que atravesar por la experiencia y descubrimiento sobre las costumbres de la comunidad. Es así que pudieron comprender y detectar que la raíz del problema se encontraba en la incomprensión entre la diferencia de la lengua materna de los alumnos con la del docente de grado.

También se presentaron dificultades para coordinar y acordar formas de trabajo con el maestro auxiliar bilingüe, las cuales obedecían en sus inicios a la falta de costumbre o hábitos culturales del auxiliar con respecto a las obligaciones institucionales relacionadas con la puntualidad y la coordinación para planificar. A estas situaciones las percibían como resistencia y desinterés, que a través de la convivencia e interacción pudieron expresar su malestar y luego reconocer con el tiempo que tal enfrentamiento era producto de las diferencias en los modos de vida, costumbres y formas de relacionarse de la etnia wichi frente a las instituciones, ya que los maestros de la zona suponen una suerte de imposición e intromisión de la escuela en sus región. Dicho por ellos mismos:

“En las comunidades originarias la escuela era una institución informal donde se aprendía a conocer su cultura. Es decir, institucionalmente era algo impuesto y al ser atribuida de esa manera, sin preguntar, ellos reaccionaban de forma natural ante esa imposición. (...)”. (Maestro de grado).

“(...) No tenemos la obligación de cumplir horarios como el criollo, yo tuve que aprender de grande y me costaba llegar temprano y cumplir porque nos falta aprender esas normas de las instituciones como comunidad. Es decir que se involucren con las instituciones no como algo impuesto sino como algo de la vida y para eso está la escuela”. (Maestro auxiliar bilingüe)

Otra situación generadora de estrés es la adecuación que el docente debe realizar sobre sus formas de comunicación para no desmotivar la asistencia y evitar la deserción escolar. Un claro ejemplo expresado por los maestros que trabajan en contextos de población originaria es la adaptación que deben ejecutar en el modo de

disciplinar a los alumnos, ya que si bien es necesario, el mismo puede generar malestar en ellos expresándose en faltas reiteradas. Por lo que se infiere que la tarea educativa se haya limitada por las posibles reacciones de alejamiento del niño de la escuela, consecuentemente esto obligó al docente a ser ampliamente maleable a la hora de fijar límites y accionar reprimendas.

Paralelamente fueron construyendo diversas propuestas como, organización de rifas en los horarios de entradas, bingos como estrategia para que aprendan la numeración, sorteos con premios alusivos para quienes estuvieran temprano y recompensas mensuales en casos de asistencia perfecta. Esto permitió una modificación gradual en la conducta de los alumnos apuntando a incentivar el compromiso y responsabilidad con las normativas institucionales, es así que ante estas situaciones los maestros relatan:

“Entonces el trabajo de excepción que realiza el maestro, lo hace para que el niño vuelva al día siguiente cuidando el modo de pedirle que llegue temprano, antes hacíamos rifas, bingos y sorteos para que lleguen a horario, como así también a la hora de marcar una indisciplina tenemos que ser cuidadosos.” (Maestro de grado)

Por otro lado mencionan como escenario conflictivo las protestas y cortes de ruta de origen netamente político-económico, a través de las cuales la comunidad aborigen solicita a la institución su intervención como mediadora, acciones que no forman parte de sus obligaciones, obstaculizando e interrumpiendo el normal funcionamiento de las actividades escolares. Pero también este modo de protesta se utiliza cuando se toma alguna decisión interinstitucional como por ejemplo el cambio de director. En este sentido, se dijo: *“También hubo papás que no aceptaban el cambio de director y se resistían poniendo palos en la rueda como ser protestas, me sacaban fotos o quemaban gomas si yo no accedía a algún pedido si yo no accedía dificultándome el trabajo”* (Maestro de grado)

Frente a estas situaciones los maestros de grado con más experiencia en la institución educativa lograron adaptarse a las situaciones contextuales y culturales de la comunidad. Si bien se presentaba como algo diferente a su lugar de origen, el tiempo, la apertura y disponibilidad del maestro auxiliar bilingüe fueron indispensables, puesto que le permitieron conocer los modos de vida, costumbres y valores. Así lograron dominar el idioma, incluirlo en las actividades y en ocasiones lo utilizaron como herramienta de comunicación con los padres y como forma de

acercamiento a la comunidad, esto les ayudó a saber y entender empáticamente las necesidades los alumnos.

En cuanto a los maestros auxiliares perciben en primer lugar que las situaciones conflictivas, giran en torno a la cosmovisión sobre la educación que tienen algunos miembros de la comunidad manifestadas en críticas y resistencia para modificar la creencia del valor de la educación. Por lo tanto sienten la necesidad de transmitir a padres y alumnos una nueva mirada acerca de los resultados favorables que genera la educación intercultural bilingüe en la vida de los niños.

Como también manifiestan la falta de acompañamiento de los nuevos docentes en la coordinación y planificación conjunta que requiere la modalidad EIB, lo cual repercute en sus estados de ánimos al no sentir reconocimiento por el aporte de su función en las actividades pedagógicas. Se infiere que dicha inestabilidad es producto de las inconsistencias educativas de mayores niveles jerárquicos que en primer lugar no destinan el personal para los cargos vacantes, por lo que los maestros auxiliares bilingües terminan realizando actividades extras que no tienen que ver con su función y tampoco son remuneradas. Aún a pesar de estas dificultades los maestros auxiliares brindan su tiempo disponible y ofrecen su experiencia de trabajo en la modalidad para generar espacios de intercambio y planificación conjunta.

Con respecto a lo anteriormente señalado el personal educativo ha logrado rescatar de las experiencias desfavorables un aprendizaje positivo adaptándose a los cambios de manera acertada, logrando comprender las necesidades de la zona y de la comunidad, realizando una transformación interna de su conducta para mejorar el intercambio con los otros. Por lo tanto es oportuno inferir que la capacidad de adaptación al contexto o situación le brinda como recursos la posibilidad de identificar lo aprendido, realizar una modificación y reconocer la transformación de sus preconceptos que le posibilitaron aprender la cultura a partir de las experiencias.

Esto le permitió adecuarse a aquello que no pudieron cambiar, capitalizando las experiencias y reflexionando sobre su conducta. En este caso fue favorable para los maestros de grado puesto que, consiguieron plantear proyectos y acercarse a la comunidad propiciando la comunicación. Y en el caso de los maestros auxiliares bilingües modificar hábitos de trabajo y aprender estrategias de grupo. Cada uno desde su lugar pudo generar espacios compartidos y solidarizarse para trabajar en forma organizada y amena. Esto puede verse reflejado en:

“Hoy en día, puedo dar la clase como maestro de segundo ciclo, y si faltó un maestro por licencia o enfermedad, me dice: -anda a ese grado y yo voy y cubro ese grado y puedo darles la tarea mirando la carpeta de esa maestra (...).” (Maestro auxiliar bilingüe)

“Porque primero yo imponía diciendo: -¡yo soy el maestro! Y bueno después con el tiempo entendí que no se trataba de “Ser el maestro” (con señas de comillas acompaña la frase), sino de tener presente el interés del niño y en el ambiente que está trabajando que no es lo mismo un ambiente de un pueblo originario, que un ambiente de un pueblo criollo, es muy distinto.” (Maestro de grado)

En relación a esto, Henderson y Milstein (2003) plantean que, para construir resiliencia en las escuelas es necesario que las expectativas esperadas y la voluntad de los maestros sean coincidentes con el modo de recompensa y reconocimiento. Al igual que consideran fundamental brindar capacitaciones que apunten a promover e incorporar diversas habilidades resolutivas y también aquellas que estén relacionadas con la ambientación escolar, dirigidas a todos los miembros de la institución, de lo contrario estas situaciones se transforman en obstáculos que inhiben el desarrollo de los factores de resiliencia.

En referencia a los maestros que no logran adaptarse advierten las dificultades y particularidades de la comunidad como amenazantes, atribuyen los conflictos a las condiciones inherentes de los alumnos, es decir, al lenguaje wichí y al comportamiento propio de la edad. Por lo que insisten en forzar o ajustar el aprendizaje de los niños a sus formas y ritmos estándares. Lo que indicaría que los maestros que no pertenecen a la comunidad, necesitan de un periodo de adaptación y acompañamiento que les permita generar estrategias resolutivas para aceptar las circunstancias inevitables. De lo contrario su adaptación al contexto o situación, frente a una realidad existente e ineludible, genera conflictos internos que producen el estancamiento personal reflejándose en la falta de apertura y habilidad para realizar una acción interna, que posibilite la adaptación al contexto a través de la interacción e intercambio con los otros.

En efecto se infiere que el tiempo de ambientación, la disponibilidad y la adaptación al contexto o situación, son características que les permite a los educadores generar estrategias resolutivas para contrarrestar aquellas dificultades que perciben.

Cada persona en interacción con su ambiente, cultura, tradiciones y sobre la base de su historia personal emplea recursos positivos propios para adaptarse a las circunstancias de la vida. El análisis de la información permitió detectar la presencia de factores resilientes externos e internos. Dentro de los primeros mencionamos: sentido de pertenencia y los apoyos externos del ambiente. Y de los segundos enumeramos los siguientes: autoestima, iniciativa, autonomía, creatividad e innovación, perseverancia y autorrealización.

Con respecto a los factores resilientes identificados en las respuestas de los participantes y desarrollados en la tarea escolar pudieron distinguirse los siguientes:

1- Sentido de pertenencia

Se presentó relacionado con la adaptación positiva o favorable al contexto o situación, producto de un proceso de interacción o intercambio entre los miembros que se relacionan en el entorno educativo. De las entrevistas realizadas se deduce que el sentido de pertenencia se caracteriza por una expresión de afecto hacia el grupo de trabajo, hacia la escuela como espacio de encuentro y hacia la comunidad a través del aprendizaje y comprensión de una cultura diferente. Al mismo tiempo se alimenta de las situaciones atravesadas con la incorporación de la EIB a raíz de la cual compartieron un objetivo grupal que consistía en la incorporación de dicha modalidad, frente a una problemática específica como la deserción escolar y la dificultad en la comprensión. Se extrae de los relatos de los actores que utilizan el pronombre “nosotros” para identificar al conjunto de maestros de grado y auxiliares bilingües, apropiándose de lo que consideran un logro grupal. Dicho por ellos mismos: *“Presentarlo como sería nuestra escuela de población wichí”, “En Carboncito cuando entras a nuestra escuela.”* En este aspecto es posible destacar que para los maestros *“la escuela”* es un espacio de encuentro, en el cual se comparten problemáticas y donde se generan vínculos de amistad y de trabajo en equipo que funcionan como soportes ante las diferencias que puedan surgir.

Esto se configuró durante el trayecto en el cual realizaron actividades, compartieron capacitaciones y un espacio de encuentro para la construcción de materiales, donde manifiestan haber recibido, de forma recíproca reconocimiento, acompañamiento y aprendizaje. Por una parte los maestros auxiliares bilingües expresan haber encontrado en la escuela ámbito de enseñanza, comprensión y respeto; que les brindó oportunidades de participación, retribución económica por la

tarea, educación y aceptación de las diferencias en la interacción entre la comunidad, maestros y alumnos. Por ejemplo: *“Yo veo que al estar aquí y estar estudiando para dar las clases eso te cambia mucho. Veo que la etnia wichí hablamos de una manera desde nuestra cultura, nosotros culturalmente tenemos una visión de las instituciones que nos marginan, nos imponen y es diferente ahora que estoy trabajando en una escuela, nos sirve y ayuda para bien.”* (Maestro auxiliar bilingüe)

En referencia a los maestros de grado el sentido de pertenencia está relacionado con el tiempo de permanencia en el contexto educativo, el acompañamiento del auxiliar bilingüe y el contacto directo con padres y alumnos. De manera conjunta buscaron la forma de lograr un acercamiento a la comunidad, visitando los hogares, conociendo su forma de vida; y a partir de esto pudieron formular proyectos de inclusión e incorporación de la familia en el aprendizaje de los alumnos. Esto les permitió aprender vocablos del wichí para lograr la comunicación y empatizar frente a sus necesidades, logrando de esta manera aceptación, respeto y reconocimiento de padres y alumnos. Según lo expresado: *“(…) En ese tiempo los papás apoyaban las decisiones de los maestros esto era también porque los docentes acompañamos a la comunidad, los primeros estuvieron más de veinte años con este proyecto, viviendo y empapándose en el contexto absorbieron costumbres, compartieron trabajo y jornada de descanso”*. (Maestro de grado)

Sobre la base de estas ideas se infiere que el sentido de pertenencia se logró en base a la comunión de las diferencias, el acompañamiento – apoyo – y disponibilidad de los participantes, intereses y proyectos compartidos; expresando de manera conjunta satisfacción y afecto por lo alcanzado durante la experiencia. Al mismo tiempo manifiestan respeto y valoración por el intercambio de saberes.

Cabe destacar que el participante con menor tiempo en la institución, manifestó la necesidad de respaldo frente al desconocimiento de las pautas culturales, el idioma y la planificación de la tarea, por lo que hasta el momento de la investigación, no logró adaptarse al contexto y por lo consiguiente no pudieron desarrollar el sentido de pertenencia.

A partir de la interacción y camaradería entre los miembros, mencionaron diversos recursos que asumen el carácter de **soportes externos** y se representan en los recursos materiales y humanos disponibles que generan un ambiente favorable.

De esta manera los maestros señalan la presencia de personas significativas, que le brindaron comprensión y contención, funcionando como fuentes de apoyo y

acompañamiento. En el ambiente escolar se personificaron en compañeros, directores, supervisores y alumnos, como también en el reconocimiento de algunos miembros de la comunidad conformándose en diversos momentos un espacio de trabajo confortable. Soportes, que favorecieron su crecimiento personal y a su vez convirtieron la escuela en un “*espacio resiliente*”, facilitándoles recursos didácticos o personales que favorecieron la realización de la tarea diaria.

“El maestro que ya jubiló me enseñaba mucho, porque yo también preguntaba porque quería aprender. Después él me apoyaba mucho cuando yo iba a la secundaria. Y después cuando yo entre a trabajar a la escuela el ya me enseñaba, me decía hay que seguir estudiando, hay que seguir...y me enseñaba también el tema de la planificación.” (Maestro auxiliar bilingüe)

“Tuve el placer de conocer a Mónica y participar de muchas capacitaciones, ella también me alentó en el proceso a capacitar a otros docentes y directores (...)”. (Maestro de grado)

En consideración a esto, surge como un indicador necesario en los contextos rurales, la presencia de un directivo con capacidades de gestión y organización. Como así también tenga desarrollado diversas habilidades personales, que los conduzca en la formulación de objetivos claros, establezca, controle, guíe y respalde en la planificación y ejecución de las actividades. Con la finalidad de enmarcar las prácticas pedagógicas y la función correspondiente a cada miembro, para facilitar la enseñanza y lograr transmitir competencias a los alumnos.

En un segundo momento se refieren a la presencia de compañeros con los que establecieron vínculos positivos. De los cuales recibieron contención en un espacio en el cual intercambiaban saberes, aprendían estrategias y recibían el reconocimiento por los logros alcanzados. También mencionan a capacitadores y supervisores quienes le brindaron apertura y posibilitaron el aprendizaje compartiendo sus experiencias a partir de la interacción con otros contextos. Ellos destacaron su proceso de crecimiento, le brindaron palabras gratificantes de reconocimiento por los logros alcanzados y los estimularon a avanzar. Entre las expresiones más significativas: *“(...) cuando yo entre a trabajar a la escuela el ya me enseñaba, me decía hay que seguir estudiando, hay que seguir.”*, *“La supervisora me felicitó y me dijo ¡sí el auxiliar trabaja bien, es porque vos la has preparado,”*.

También mencionan soportes religiosos, como Dios y la virgen, a los que se refieren como fuentes de fortaleza y agradecimiento por lo alcanzado en su historia

de vida. Al igual que aquellos familiares que lo acompañan y funcionan como soportes de motivación, es el caso de un auxiliar al que su padre, agente sanitario wichí, lo motivó a continuar con sus estudios e ingresar a trabajar a la institución.

Con respecto a los factores internos de resiliencia se presentaron los siguientes:

2- Autoestima.

Su desarrollo está relacionado con la valoración positiva de sí mismo. Vernieri (2006) y Ampuero (2009), la consideran como aquella habilidad para reconocerse como valioso y sentirse querido por los otros, que va conformándose desde los primeros años escolares, por lo que es parte de un proceso dinámico en reconstrucción y transformación constante. En estos términos es posible establecer una conexión entre los factores desarrollados por Grotberg (2001), “yo soy” relacionados con las habilidades adquiridas y “yo tengo” que se refieren a los soportes externos, brindados por las personas cercanas.

A partir de la información obtenida, es posible deducir de las narraciones de los maestros auxiliares bilingües, que la autoestima en el contexto educativo está relacionado con la valoración positiva de sí mismo en relación al afecto y apoyo brindados por el entorno, compañeros y alumnos. Se refleja a partir de declaraciones en los que manifiestan sentirse como una parte importante de la comunidad educativa que posee un conocimiento específico del contexto aborígen:

“Por ahora los padres nos respetan, y en cuanto a los alumnos también me respetan. Por ejemplo, tenía mis ex alumnos y cuando me ven en la calle ellos me saludan, me dicen: - señooooo! Y en esa parte me pone muy contenta, ver que los chicos me recuerdan y no olvidan, o sea hablo particularmente de mí.” (...)

Por su parte también se observa que el reconocimiento y participación que le brindan sus compañeros, propician el desarrollo de una valoración positiva: *“Cuando a mí me tocaba trabajar con el maestro Esteban su actitud me contagiaba, que no era sentarse en el aula, era estar todo el tiempo activo, acercándose a cada alumno viendo qué dificultades tenía, pidiéndome si necesitaba que lo ayude en algo, yo me sentía con ganas y energía. Ahora nos tienen al margen sin hacernos participar, ellos dan sus contenidos y nosotros los auxiliares enseñamos cuando falta algún maestro, (...)”*

Por lo tanto aporta en la medida que puede favorecer la integración que este tiene con el maestro de grado y pareja pedagógica, lo que puede potenciar y mejorar

el desempeño del mismo. Por otro lado también se refleja que la falta de interés y reconocimiento de su labor disminuye el estado de ánimo.

Cabe señalar que la gratificación es producto que perciben dicha valoración en la medida en que contribuyen al sistema al que pertenecen y aportan el conocimiento de su cultura, desde su lugar. Por lo que la cooperación y colaboración para ellos cumple un rol fundamental en la conformación de la autoestima.

Uno de los factores que obstaculizan el proceso de resiliencia se observan en aquellas situaciones en las que no hay acompañamiento ni reconocimiento por parte de los maestros de grado, ni el aval de los directivos en direccionar el funcionamiento de la pareja pedagógica, esto por lo tanto obstruye y entorpece de modo indirecto el desempeño de los mismos.

Como consecuencia de lo anteriormente dicho, los maestros auxiliares bilingües desarrollan diversas estrategias destinadas a generar condiciones favorables de bienestar, para que puedan trabajar en un clima ameno y de bienestar.

Con respecto a los maestros de grado que trabajan en zonas rurales es posible señalar que la conformación de su autoestima está en parte relacionada con el la aprobación y reconocimiento que reciben por parte de los miembros o superiores de la institución educativa, por la aceptación afectiva de los alumnos y reconocimiento de la comunidad de padres: *“La supervisora me felicitó y me dijo ¡sí el auxiliar trabaja bien, es porque vos la has preparado, le has dado ese lugar que necesita para trabajar! Y eso me hizo sentir muy bien,(...)”, “Y siempre recibí una mano cuando necesitaba una ayuda, o un material o reconocimiento, que era gratificante.”*

A sí mismo la sensación de bienestar y satisfacción la adquieren a partir de los aprendizajes logrados por sus alumnos y en la observación de acciones enseñadas y trasladadas a la comunidad: *“(...) yo he visto por ejemplo huerta en alguna casita, no digo que en todas, pero imagínate para un maestro que una casita lo tenga; quiere decir que el trabajo no fue en vano, que no fue estéril.”*

Por otro lado en aquellas situaciones donde el docente no ha logrado adecuarse a las condiciones del contexto educativo y a la comunidad en general, experimenta sensación de frustración y cansancio al no poder transmitir y cumplir con las expectativas relacionadas con las competencias por alcanzar. Esto puede ser consecuencia del tiempo transcurrido en la comunidad, la incomprensión de las

pautas culturales y los tiempos de aprendizaje de los alumnos de las comunidades rurales que difieren de los de las zonas urbanas.

3- Iniciativa.

Su presencia se observa en todos los participantes, la diferencia radica en el modo y las ideas propuestas según el rol de cada participante en el ámbito escolar. El desarrollo de la misma se evidencia en las ideas o acciones desplegadas frente a situaciones relacionadas con la capacidad para percibir los obstáculos o las necesidades que perciben, provenientes de los compañeros, alumnos y padres.

De manera general se refleja que los maestros de las zonas rurales desarrollan la iniciativa en diversas situaciones correspondientes con la programación de actividades áulicas para transmitir y el aprendizaje, responder a las disposiciones educativas, proponer soluciones o respuestas frente a las circunstancias diarias y relacionarse con las personas que lo rodean.

Teniendo en cuenta dicha capacidad se manifiesta a la hora de plantear ideas, planificar acciones percibir obstáculos o dificultades y proponer soluciones a las circunstancias del contexto rural. Por lo que presentó de manera activa en aquellos miembros que lograron una adaptación favorable al contexto o situación. Por lo tanto se pudo distinguir predisposición para coordinar y planificar de forma conjunta con la pareja pedagógica, fuera del horario escolar. El empeño y constancia, en la participación de capacitaciones con orientación intercultural bilingüe, ya sea como receptores o expositores de sus trabajos en el contexto con población aborígen.

Los maestros de grado proponen ideas para enfrentar las dificultades como *“implementar un karaoke para que pierdan la timidez y se entusiasmen”*, proyectos a nivel áulicos que se convirtieron en institucionales como *“la huerta”* que les permitan a los alumnos desplegar sus habilidades y aprender herramientas como suma, resta, medición y producción entre otras. Estas propuestas surgieron como consecuencia de la falta de materiales bibliográficos y didácticos, sobre todo en el área numérica para la cual el idioma wichí no tiene traducciones. Es decir que las estrategias apuntaban a subsanar la ausencia de recursos humanos y materiales, pudiendo implementar acciones para mejorar la situación escolar y tomar decisiones para anticiparse a los problemas de manera creativa y novedosa.

Esto pudo evidenciarse en segundo lugar en aquellas propuestas y proyectos motivados en primer lugar con la idea de despertar interés en los alumnos con la

aplicación de recursos didácticos y prácticos en las formas de enseñanzas. Así lo menciona uno de los maestros cuando incorporó las computadoras en el aula: *“El trabajo mío fue un ensayo y en el aula yo le explique a un alumno, y él lo multiplicó con su lengua, (...)”*

También pusieron en marcha proyectos tales como “mundo verde”, la implementación de computadoras en el aula y la señalización de calles y árboles de la zona con carteles distintivos en ambos idiomas.

Por otro lado se presentaron aquellas propuestas destinadas a promover la participación e involucrar a la comunidad en los actos escolares, tales como, relatos de ancianos, actividades de cocina autóctona a cargo de las madres para los actos escolares y acercamiento de los docentes a los hogares para conversar con los padres. Estas ideas fueron planteadas como respuesta frente al escaso involucramiento de los padres en la tarea educativa.

En cuanto a los maestros auxiliares bilingües el despliegue de la misma, está unida a la facilidad de comunicación con los alumnos en su idioma, en la planificación y búsqueda para adaptar y renovar los contenidos culturales a las disposiciones pedagógicas.

Las ideas o propuestas giran en torno a las necesidades áulicas frente a las inconsistencias de recursos humanos y materiales didácticos en la lengua, expresando y proponiendo posibles soluciones relacionadas a mejorar y efectivizar las actividades relacionadas con su función como auxiliares bilingües, tal como la necesidad de conseguir un organismo que los respalde en cuanto a su función y responsabilidad en la tarea escolar.

Por otro lado frente a la ausencia del maestro de grado pudieron desplegar recursos y estrategias para llevar a cabo las actividades escolares, generando estrategias para lograr la comprensión del alumno y facilitar la comunicación con el maestro, es decir, responder de manera creativa e inmediata pudiendo proponer ideas, desarrollar actividades para entusiasmar a los alumnos y crear oportunidades de participación en el aula.

En tanto que frente a la presencia de los padres en la escuela por diversos inconvenientes, pudieron desplegar recursos para reconocer dichas situaciones y disponer de su condición como miembros de la comunidad, para dialogar buscando la forma de atenuar críticas y pedidos. A su mismo son receptivos a las demandas, brindando su escucha activa y presentando a los padres de manera explicativa, la

función de y finalidad de la escuela para la comunidad. Lo que permite dar cuenta de la cercanía y reconocimiento de sus pares. Por lo que actúa con iniciativa y seguridad con el motivo de acercarse a sus coterráneos con empatía y como mediador entre la institución y la comunidad.

Como resultado de lo observado puede inferirse que la presencia de dicho factor resiliente es importante para el desarrollo de la tarea escolar. Es decir todos los maestros presentaron, la iniciativa como particularidad evidenciada a partir su elección de traslado diario hacia la institución, si pudo observarse una diferencia en el mayor o menor grado de predisposición con proponer y ejecutar ideas que se correspondería con el grado de compromiso y adaptación positiva que cada participante adquiere en relación a la tarea diaria y en el tiempo dedicado a las actividades para planificarlas. Como significativo se observaron diversas propuestas dirigidas a propiciar la participación y disminuir las críticas de algunos sectores de la comunidad.

A la vez resultó, evidente en aquellos participantes con menor tiempo en la institución, la necesidad manifiesta de un referente con experiencia y apertura, para confiar en sus habilidades y experiencias, con la finalidad de lograr mayor fluidez y evitar el estancamiento. En ellos se observó falta de confianza en su propio potencial que se representa en ideas débiles o poco claras, que si bien son propuestas que tienen una finalidad no se corresponden con los recursos disponibles por lo que se dificulta su ejecución.

4- Autonomía.

Es la habilidad que ponen en juego los maestros para reflexionar y accionar de manera independiente, sentir y tomar decisiones con autodeterminación y responsabilidad. En el análisis de la información, se presentó en estrecha relación con la iniciativa, puesto que se conforma a partir de la proposición de ideas, la planificación y ejecución de acciones en el ámbito educativo. Cabe destacar que también la misma se despliega en mayor o menor medida, según el grado de autoconfianza, espontaneidad y determinación adquiridos por la persona en el proceso de su desarrollo en la interacción con los otros.

En los maestros de grado se observó a partir la expresión de propuestas institucionales con objetivos claros que tenían por finalidad desinhibir a los alumnos en la participación diaria, como también proyectos destinados a implicar a los padres

en diversas actividades escolares, invitando a los ancianos a contar relatos, a las madres a enseñar actividades autóctonas como concina o confección de artesanías. Por lo tanto se observó mayor libertad y confianza para tomar decisiones y ejecutarlas en acciones concretas en aquellos maestros que se encontraban afianzados en el contexto desenvolviéndose con soltura.

En referencia a su primer trabajo con población aborigen: *“(...) lo poco que hice en esa escuela con los niños, lo hice por voluntad, por ganas, porque me dije: ¿Qué hago? ¿Por qué no aprenden? En esa oportunidad me acuerdo que llevé el primer ejemplar bilingüe para el primer ciclo, cuando saqué el librito y se los mostré. Me di cuenta que los niños estaban entusiasmados y podían leer, entonces al saber su lengua, se quedaron en el grado mirando el libro y no salieron al recreo.”* (Maestro de grado)

En cuanto a los maestros auxiliares bilingües, esta habilidad se evidencia en aquellos casos en los que deben resolver situaciones y proponer actividades de manera individual frente a la ausencia de los maestros. En esos momentos manifiestan sentir mayor confianza en los aprendizajes adquiridos durante su proceso en las instituciones y en la participación de capacitaciones sobre la modalidad EIB. También está presente en la disponibilidad para proponer y producir recursos novedosos para afrontar situación como la ausencia de material. Al igual que en los casos, donde los padres se presentan los padres con diversos reclamos, asisten como mediadores entre la comunidad-institución-maestros.

En ellos particularmente, las decisiones son autónomas desde el primer momento en el acudieron y realizaron acciones de manera independiente y con perseverancia para incorporarse y trabajar en la institución educativa. Expresados por ellos: *“Incluso yo me animé cuando era changuito insignificante, me propuse y empecé como traductor de consignas de los maestros. A medida que pasaba el tiempo, con los cursos de capacitaciones.”* (Maestro auxiliar bilingüe)

Aquellos con mayor experiencia y dominio de los contenidos, se sienten seguros y comprometidos con la educación que reciben los alumnos de su comunidad, por lo que ofrecen sus conocimientos sobre la modalidad EIB y experiencias para acompañar y guiar a los ingresantes en la planificación conjunta. Por otro lado son respetuosos de los lineamientos educativos y disposiciones ministeriales en relación al cumplimiento de las planificaciones.

De manera específica y en referencia la función permanente como maestro de 4° grado por falta de nombramiento: *“(...) o después puedo buscar otras actividades relacionadas a esas plantas, puede ser si es medicinal u ornamental, puedo hacer un cuestionario, siempre según el nivel del grado. Pero siempre estamos buscando actividades que se puedan convertir en contenidos para enseñar en wichi”*. (Maestro auxiliar bilingüe)

Se presentaron casos donde dicha capacidad se ve restringida en cuanto a la proposición de ideas asequibles con acciones concretas y asertivas frente a las problemáticas detectadas. Por lo que es posible inferir la falta de confianza en sus habilidades.

5- Creatividad.

Fue un recurso fundamental en el contexto para el desarrollo diario de la tarea. El modo de trabajo con la pareja pedagógica en contextos originarios requiere no solo de la organización y planificación conjunta, sino también del desarrollo de habilidades que le permitan utilizar los recursos existentes y transformarlos en actividades novedosas que despierten interés en los alumnos.

Los maestros transformaron aquellas limitaciones, como ser la falta de material en wichi, mediante la construcción y elaboración de cartillas, diccionarios ilustrados enciclopedias y carteleras en ambos idiomas que se observan en el recorrido de la institución y pueden apreciarse en el Anexo 6. Uno de los participantes lo expresa de la siguiente manera:

“Es necesario cumplir con las actividades porque en esta modalidad requiere producir materiales, elaborar cartillas, traducir algunos pequeños libros; porque no hay materiales en wichi. Es decir si yo me propongo trabajar algún tema, tengo que buscar la manera de armar una cartilla o un libro como complemento de la propuesta, que sea actualizado y con eso tengo que reunirme con los docentes y auxiliares y comenzar a trabajar, en horas extras”. (Maestro auxiliar bilingüe)

En las situaciones en las que se ausenta un miembro de la pareja, ya sea el maestro de grado o el maestro auxiliar bilingüe, pudieron generar nuevas estrategias frente a las dificultades de comunicación alumno-maestro, observándose que frente a los hechos o las limitaciones que se presentaron, pudieron generar acciones novedosas, como integrar las diversas áreas, organizar los contenidos, incorporar las computadoras para generar entusiasmo en los alumnos.

Por ejemplo ante la ausencia de un auxiliar, el maestro de grado con disponibilidad y apertura propició la participación de los alumnos en su clase, permitiendo que sus alumnos le enseñaran la traducción de un texto del castellano al wichi. Al igual que los maestros auxiliares en ausencia del maestro, manifiestan generar clases dinámicas que incluyen ambos idiomas, expresando satisfacción cuando logran la comprensión y motivación de los alumnos.

Por lo tanto los maestros frente a las contingencias pudieron, sortear los obstáculos y disponer de factores resilientes, incorporando estrategias afectivas y pedagógicas para incrementar las competencias en los alumnos y estimular la participación.

6- Empatía.

Surgió como resultado del análisis de investigación, puesto que no fue considerada en el momento de la misma, pero se presentó como un factor de resiliencia altamente desarrollado por los maestros en el contexto educativo, lo que le permitió comprender a partir de la experiencia y contacto con el entorno, el estado emocional, comportamientos y costumbres, tanto de los niños como de la comunidad en sí misma.

En relación a lo mencionado, se observó en los participante la capacidad para identificar conflictos ejecutar y proponer soluciones, acorde a las circunstancias y dificultades, que surgen como consecuencia de la interacción entre los miembros de la comunidad es decir, padres y alumnos. Refiriéndose a las dificultades de este modo:

“Por ahí existen padres separados, padres que consumen bebidas alcohólicas, y vemos permanentemente que esos problemas afectan al niño, resulta difícil captar su atención y lograr que ese niño aprenda”.(Maestro auxiliar bilingüe)

“Otra situación que se presenta es la pobreza en la que viven las familias, que solo cuentan con pocos recursos, y los niños muchas veces no lo vienen a la escuela a aprender, sino que vienen en primer lugar a comer, porque es una realidad que a los padres no le alcanza, y muchas veces tenemos como maestros comprometernos y ayudar o acompañar.”(Maestro de grado)

Por otro lado también se reconoce la empatía en las relaciones cotidianas que establecen con el grupo de pares, a raíz de la capacidad de comprensión y aceptación frente a las diferencias culturales, ofreciendo cada uno desde su función,

colaboración para propiciar la construcción de vínculos positivos en el intercambio de vivencias y conocimientos, con la intención de construir un ambiente de trabajo ameno y confortable.

“Entonces cada tema íbamos anotando paso por paso, yo compartía mi planificación, la hacía con tiempo y prolija para que me entienda la letra. Estaba dispuesto si el auxiliar tenía alguna consulta. Para organizar mejor mi trabajo con el auxiliar buscaba siempre de llevar la planificación preparada por temas y si él quería consultaba. Él auxiliar se encargaba de adaptar mi programación a su idioma, realizar los afiches, buscar los contenidos en los ancianos. Después al dar la clase, comenzaba él en la lengua nativa, y después intervenía el maestro, enseñando los mismos contenidos pero en castellano (...)”. (Maestro de grado)

Cabe destacar que cada participante desde su función y rol dentro de la institución, se dispone a colaborar a partir de que puede evocar vivencias aprendidas y desde allí comprender el estado emocional de los otros. En el caso del maestro auxiliar bilingüe esta habilidad le permite intuir situaciones conflictivas provenientes de la comunidad y mediar de manera asertiva. Y en cuanto a los maestros de grado se evidencia particularmente en la capacidad para comprender las situaciones atravesadas por los maestros para incorporarse en el modelo institucional.

Con respecto a lo antes dicho es que puede inferirse que el desarrollo de la empatía en los contextos de educación rural, surge como consecuencia directa de la interacción con sus miembros. Y a su vez funciona como recurso que le permite a los actores comprender los estados emocionales de los otros, entender las circunstancias reales por las que atraviesan, es decir, carencias, miedos, inseguridades, alegrías y así poder responder afectiva y pedagógicamente de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

En los actores que no manifestaron la empatía como un factor desarrollado se observa que hasta el momento su foco estuvo puesto en las deficiencias y limitaciones del contexto rural educativo impidiendo esto la posibilidad de vislumbrar las potencialidades reales y presentes en los alumnos y comunidad en general, esto puede relacionarse a la falta de permanencia y adaptación al contexto.

7- Introspección.

Se manifiesta como aquella habilidad a partir de la cual pueden distinguir las experiencias atravesadas que le sirvieron de aprendizaje, manifestar aquellos

sentimientos y emociones que se presentan frente a determinadas circunstancias. De sus dichos se extraen:

En referencia a la directora anterior: *“Lo que lamento es que en ese momento veíamos más las exigencias que el gran compromiso y entusiasmo para brindar ideas (...).”* (Maestro auxiliar bilingüe)

“Fue algo muy lindo y satisfactorio -¡es una cosa linda!- hay que buscarle la vuelta y pensar cada uno: ¿Cómo lo puedo aplicar en otro contexto?” (Maestro de grado)

De sus expresiones, puede inferirse que dicha habilidad le permite en diversos momentos de sus experiencias, reconocer emociones y limitaciones. Por otro lado se observa a partir de su desarrollo, la capacidad para tomar conciencia de lo aprendido, manifestar sus emociones y capacidades frente a las limitaciones que se presentaron.

Se infiere que esta habilidad le permitió revisar su recorrido, reconocer las diferencias y aciertos, y accionar de manera resolutive frente a las circunstancias difíciles por ellos atravesadas. A si mismo se observa que se presenta en sus expresiones la habilidad para tomar conciencia de los obstáculos atravesados y en la expresión sobre como tales hechos con el tiempo se convirtieron en fuentes de aprendizaje, sobre la cultura y las diferencias en el entorno.

8- Perseverancia y autorrealización.

Se presentó como un factor de resiliencia, a través de la constancia y firmeza para alcanzar logros de manera progresiva. Esta categoría permite distinguir dos tipos de objetivos propuestos y alcanzados, a nivel personal e institucional.

Es una habilidad que se caracteriza por la búsqueda y realización de metas, acompañada de una fuerza interna y deseo de superación constante. Cada participante señala de manera satisfactoria los logros y metas alcanzados, y distinguen en su recorrido aquellas personas que lo acompañaron y reconocieron sus esfuerzos durante el trayecto.

La autorrealización permite dar cuenta de la satisfacción y gratificación percibida por medio de la superación de los obstáculos y metas alcanzadas.

Con respecto a la perseverancia puede decirse que se manifestó en dos niveles, a nivel grupal a partir de las problemáticas identificadas y de manera paulatina formularon actividades y objetivos con la finalidad de superar los obstáculos institucionales. Esto implicó el diseño de estrategias, construcción de materiales,

organización de espacios de encuentro cuya meta era, facilitar la comprensión y lograr efectividad en el aprendizaje de los alumnos:

“Cuando yo ingreso en la institución en el año ‘95 trabajamos mucho para armar lo que se conoce como “pareja pedagógica”. Incluso yo me animé cuando era changuito insignificante, me propuse y empecé como traductor de consignas de los maestros. A medida que pasaba el tiempo, con los cursos de capacitaciones y las pasantías buscamos la manera de implementar la EIB en Carboncito, teniendo en cuenta la problemática que existía de que los niños no aprendían. Los primeros pasos dieron resultados muy favorables, se estaba perdiendo la deserción escolar, la repitencia, y siempre teniendo en cuenta como punto de partida -usar la lengua como una herramienta- (...)” (Maestro auxiliar bilingüe)

Retrospectivamente con el tiempo reconocen la gratificación producto de los logros alcanzados y la satisfacción que le generan.

En el nivel individual la perseverancia se conecta con la autorrealización, así de los relatos de los maestros auxiliares bilingües se extrae:

“Ahora que pienso yo cuando entre no sabía nada de lo que había que hacer en la escuela, no sabía planificar, no sabía nada de eso que ahora si puedo hacer”. (Maestro auxiliar bilingüe)

A partir de lo expresado es posible dar cuenta de la constancia en primer lugar para modificar sus hábitos y cambiar sus condiciones laborales tradicionales y educativas. Se observa superación y persistencia por mejorar sus estrategias pedagógicas, participando en diversas capacitaciones y a la vez continúan alcanzados niveles educativos, puesto que al momento de la investigación se encontraban cursando el segundo año de magisterio en el terciario.

Exponen que llegaron adquirieron diversos aprendizajes superándose a sí mismos, cuando relatan la diferencia de su ingreso a la institución y como en la actualidad pueden dar clases sin el acompañamiento del maestro de grado o también en los casos que llegaron a formar parte del Ministerio de Educación como capacitador en la función de la pareja pedagógica con población wichí.

En cuanto a los maestros de grado se observa dicha persistencia y constancia en las estrategias y propuestas realizadas para lograr la aceptación de la comunidad, el entendimiento de los alumnos y el trabajo en equipo de la pareja pedagógica. En diversos momentos estas situaciones implicaron para ellos situaciones de adversidad que pudieron superarlas, con insistencia y firmeza, modificando creencias y

mejorando aptitudes y actitudes que eran necesarias para lograr un ambiente confortable de trabajo.

“Actualmente no salimos a buscarlos con la misma frecuencia que antes, solo cuando hay un problema, porque aprendieron la idea de venir a horario, y porque también esos alumnos que salíamos a buscar son los padres de los niños de ahora. Entonces puedo decir que le transmitimos una enseñanza. (Realiza una pausa y sonríe)”. (Maestro de grado)

La autorrealización se expresa en la satisfacción producto de haber alcanzado y cumplido metas en lo personal y laboral. Relatando con orgullo y felicidad el reconocimiento que reciben de alumnos, colegas, directores y supervisores, en base a los logros institucionales y en su trabajo con la pareja pedagógica:

“La supervisora me felicitó y me dijo ¡sí el auxiliar trabaja bien, es porque vos la has preparado, le has dado ese lugar que necesita para trabajar! Y eso me hizo sentir muy bien, (...)”. (Maestro de grado)

“Así que como maestro me queda el sabor de haber llegado a dar todo de mí, de aprender y valorar muchas cosas con lo poco que se tenía y después lo otro será lo que algunos se acordarán de lo que hice”. (Participante N° 5, maestro de grado)

Conclusiones

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones arribadas luego del análisis de los resultados de la presente investigación, las mismas están direccionadas a responder al planteamiento del problema: ***¿Cuáles son los factores resilientes que desarrolla el personal educativo de la Escuela Rural N° 4266 “Río Bermejo”, en el paraje Carboncito de Embarcación, Salta para enfrentar las situaciones adversas y adaptarse positivamente a su tarea educativa?***

La investigación se trató de un estudio cualitativo de tipo descriptivo y con un diseño fenomenológico. Se enfocó en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes, a fin de conocer, describir y comprender los factores resilientes desarrollados por los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües, en la tarea educativa.

Los instrumentos utilizados, fueron las notas de campo, registro de observaciones y entrevistas que se efectuaron a seis maestros (tres de grado y tres auxiliares bilingües) que cumplían con los criterios de inclusión. Se tuvieron en cuenta los artefactos como: la carta redactada por la ex directora para la tesista, la enciclopedia wichi-castellano, “Ya hoteni- somos así”, producción realizada por los miembros de la institución educativa. El análisis de la información se logró a partir de la triangulación de los datos aportados por los instrumentos de recolección y los artefactos antes nombrados.

Para describir los factores que desarrolla el personal educativo, se consideró necesario comprender en mayor profundidad el contexto, por lo tanto se indagaron las características propias de la modalidad educativa con población aborigen, como también el desarrollo de los factores resilientes inferidos a partir de las narraciones de los participantes.

A la Escuela Primaria “Río Bermejo”, asisten 215 alumnos aproximadamente, que pertenecen a la etnia wichi. El sistema de enseñanza se basa en la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB), la cual es definida por el Consejo Federal de Educación de la Nación de la siguiente manera:

“(…) la Educación Intercultural Bilingüe, en tanto parte del sistema educativo, tiene la responsabilidad de tender al logro de una relación

pedagógica constante y significativa con alumnos y alumnas de las distintas comunidades y pueblos indígenas, con su entorno de pertenencia, para de ese modo llevarla a la práctica con el fin de aportar a la construcción de nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarios en cada nivel para contribuir al mejoramiento de la vida de estos pueblos” (2010).

Es decir que tal modalidad tiene como premisa fundamental fortalecer la lengua, promover y preservar las pautas culturales de los pueblos originarios. Principio que se respeta en la institución estudiada y se refleja en las actividades diarias realizadas tales como: dictado de clases, realización de carteleras, actos y canciones patrias, los cuales se llevan a cabo traducidos en ambos idiomas. Una particularidad interesante es que toda señalización y cartelera dentro de la escuela están escritas en wichí con color rojo y en castellano con color negro.

La carga horaria laboral del personal educativo se distribuye de la siguiente manera: *jornada completa*, para los maestros docentes la cual corresponde a ocho horas, y *jornada simple* de cuatro horas diarias para los maestros auxiliares bilingües. Las clases tienen la peculiaridad de tener contenidos pedagógicos y culturales autóctonos, donde el maestro auxiliar inicia las clases en wichí y luego el maestro se incorpora con los contenidos en castellano. Por la mañana se dictan clases y luego del almuerzo los alumnos concurren a talleres de diversa índole. Esto permite a los estudiantes mantener vivo el legado de la comunidad y a su vez incorporar nuevos conocimientos.

La distribución de los grados es por secciones múltiples, llamadas también *plurigrado* que se establecen a partir de las características y particularidades de cada alumno. Esto quiere decir que dentro de un mismo grado es posible contar con alumnos de diversas edades pero de igual nivel académico, lo cual se diferencia del sistema educativo urbano. Lo que implica que la tarea educativa se vuelva más compleja, requiera de mayor tiempo de planificación y, de manera simultánea, el maestro deba integrar y adaptar sus conocimientos a la realidad que le acontece.

Con respecto a la forma de enseñanza, el equipo de trabajo está compuesto por el docente y el auxiliar bilingüe. Ambos conforman la *pareja pedagógica*, que tiene como objetivo planificar y enseñar de manera conjunta con la finalidad de que se

produzca el aprendizaje en ambos idiomas. El docente diagrama los ejes pedagógicos y el maestro auxiliar se encarga de adaptar tales ejes a los contenidos culturales de la zona. Por lo tanto la educación se sostiene en dos pilares, el maestro de grado y el maestro auxiliar bilingüe.

Se plantea la exigencia de que el auxiliar bilingüe se encuentre de manera permanente en el primer ciclo conformado por primero, segundo y tercer grado. En el segundo ciclo que incluye cuarto, quinto, sexto y séptimo grado el auxiliar va rotando dependiendo de la necesidad y de los ejes temáticos previamente programados. En la práctica real esto no se produce por la falta de asignación de personal para cubrir estos cargos. Como consecuencia se produce un malestar en el personal educativo lo que altera el normal funcionamiento de la tarea escolar, desdibujando la finalidad de la pareja pedagógica, disminuyendo las posibilidades de acompañar de modo eficiente a los alumnos.

A partir de los datos obtenidos se identificaron las siguientes problemáticas educativas, las que se detallan a continuación:

Procedentes de la institución

- Falta de asignación de maestros suplentes en relación a las licencias tomadas.
- No se contempla la presencia del maestro auxiliar bilingüe de manera permanente en el segundo ciclo.
- Escasa renovación y distribución de recursos bibliográficos y materiales didácticos en lengua wichí.
- Insuficiencia en la formación sobre la modalidad EIB, forma de planificación y falta de adecuación al contexto de los docentes nombrados recientemente.

Lo antes mencionado afecta en diferentes niveles de la educación: a nivel personal produce un malestar en los maestros quienes deben aumentar sus esfuerzos para cubrir dichas inconsistencias y realizar tareas que no le competen. A nivel educativo, la calidad de la enseñanza disminuye ya que la dedicación de cada maestro debe ser repartida y por lo tanto limita el trabajo personalizado con cada alumno.

Por otro lado se manifestó como necesidad del personal educativo, la presencia del maestro auxiliar bilingüe de forma permanente en el segundo ciclo, ya que este por un lado propicia la comunicación entre alumnos y docentes, y por el otro, aliviana la carga de las actividades diarias favoreciendo la comprensión y el aprendizaje.

De la comunidad:

- Situación económica desfavorable.
- Situación de vulnerabilidad.
- Escasa participación y acompañamiento de los padres en la tarea escolar.
- La existencia de múltiples registros lingüísticos dentro de la lengua wichí.

Frente a estas situaciones los maestros se obligados a generar respuestas frente a estas necesidades, mediante un acompañamiento individual. Las situaciones económicas y de vulnerabilidad desfavorables exceden las posibilidades y las responsabilidades de los maestros, las mismas deberían ser atendidas por el Estado. Sin embargo, al no recibir respuestas son condiciones con las que deben convivir. En relación a los dos últimos puntos, el maestro genera las soluciones mediante propuestas motivacionales que apuntan a favorecer el involucramiento de los padres, lo que refleja de este modo el compromiso con la tarea.

Del alumno/a:

- Inasistencias reiteradas por la ausencia de motivación.
- Conductas de indisciplina.
- Dificultades en la integración del idioma castellano en la comprensión, oralidad y escritura.

Estas situaciones devienen de los patrones culturales de la etnia wichi, en tanto no han naturalizado la escolaridad lo que implica el incumplimiento de normas y reglamentos internos propios de todas las instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, alimentado por la falta de autoridad de los padres de los alumnos quienes según su tradición no pueden obligarlos a concurrir a

la escuela. Lo que provoca que los maestros deban planificar sus tareas de manera estratégica para motivar la asistencia y generar hábitos de estudio. Cabe destacar que estas situaciones, se incluyen como problemáticas provenientes de los alumnos, puesto que las mismas fueron detectadas de los relatos de los maestros.

Del Maestro de grado:

- Escaso conocimiento del lenguaje wichi
- Falta de empatía en los comienzos de su trabajo con la comunidad educativa
- Falta de adecuación al contexto o situación

Las problemáticas mencionadas corresponden a la etapa inicial del maestro en el contexto rural, como consecuencia del desconocimiento de la realidad frente al sistema de creencias e inferencias previamente construido. La falta de empatía obedece a las diferencias socioculturales y de comunicación entre maestros y alumnos. Desde el primer día de su llegada al lugar los maestros deben comenzar a asimilar una verdad que dista mucho de lo que su imaginación había elaborado. Es en este momento en que surgen los factores resilientes de vital importancia para el desarrollo de la empatía y el indispensable sentido de pertenencia, fundamentales para su permanencia en sus lugares de trabajo y como medios para evitar el fracaso profesional.

En relación a los factores resilientes, Rodríguez (2001) y Krauskopf (2007), entienden la resiliencia como producto de un proceso el cual se realiza de manera individual en compañía con los otros. Lo que implica un modo único y singular de percibir determinadas situaciones como adversas. Por lo que de acuerdo a la interacción con el ambiente, su historia personal, cultura y tradiciones desarrollan dichos factores.

Las *situaciones adversas* serán aquellas que representan una dificultad o riesgo para quien las percibe, se derivan del contexto social, económico o familiar. A continuación se detallan como fueron experimentadas por los participantes:

- La distancia, las condiciones del transporte, las temperaturas superiores a los 35° y las vías de acceso, generan cansancio y agotamiento en los maestros nuevos, obstaculizando su predisposición a la adaptación. Mientras que los

que expresan mayor permanencia, esta situación se manifiesta como algo cotidiano.

- La enseñanza intercultural bilingüe generó dificultades relacionadas a la comprensión de la lengua wichí como consecuencia de la existencia de diversos registros lingüísticos de un mismo idioma y de las formas de variación para mencionar una palabra. Por lo que tuvieron que establecer una convención de registros, para la enseñanza.
- La carencia de materiales en lengua wichí, los condujo a la elaboración conjunta de recursos bibliográficos autóctonos, elemento invaluable para las prácticas áulicas porque permite que la pareja pedagógica desarrolle los contenidos académicos con mayor viabilidad.
- Se presentó la dificultad para coordinar y acordar formas de trabajo con el maestro auxiliar bilingüe, como consecuencia de la falta de costumbre y hábitos culturales con respecto a las obligaciones institucionales relacionadas con la puntualidad y la coordinación para planificar. Situación que en un primer momento los enfrentó, hasta que pudieron organizar y coordinar la modalidad de trabajo.
- A su vez se presentan como situación externa que en ocasiones interfieren en el desarrollo normal de las clases, protestas y cortes de ruta de origen netamente político-económico, a través de las cuales la comunidad aborígen solicita a la institución su intervención como mediadora, acciones que no forman parte de sus obligaciones, obstaculizando e interrumpiendo el habitual desarrollo de las actividades escolares. Pero este tipo de requerimientos de la comunidad directamente planteados a la escuela fortalece el vínculo y la confianza entre ellos.

Con respecto a lo anterior y, en correspondencia a lo planteado por Grotberg e Infante (2001), se considera fundamental que el individuo logre adaptarse de manera favorable al contexto o situación. Por lo tanto es oportuno inferir que la capacidad de adaptación le permitió realizar una modificación interna frente aquellas situaciones que no pudieron cambiar y debieron desarrollar factores resilientes, acompañado de la presencia de soportes externos que funcionaron como fuentes de crecimiento y acompañamiento.

Para concluir y respondiendo a objetivo general de este estudio, puede decirse que los factores resilientes que desarrolla el personal educativo para enfrentar las situaciones adversas y adaptarse positivamente en su tarea escolar son:

El **sentido de pertenencia**, se presentó directamente relacionado a la adaptación favorable al contexto o situación, producto de un proceso de interacción o intercambio a partir de la relación entre sus miembros. Se caracterizó a partir de una expresión de afecto hacia el grupo de trabajo, la escuela como espacio de encuentro y la comunidad, logrado a través del aprendizaje y comprensión de una cultura diferente.

Sobre la base de estas ideas se infiere que el sentido de pertenencia se logró en base a la comunión de las diferencias, el acompañamiento – apoyo – y disponibilidad de los participantes, intereses y proyectos compartidos; expresando de manera conjunta satisfacción y afecto por lo alcanzado durante la experiencia. Al mismo tiempo que manifiestan respeto y valoración por el intercambio de saberes. Todo ser humano necesita sentir aceptación por parte de sus pares, de la comunidad, de la familia y con mayor razón si se encuentran trabajando alejados de su contexto natural y son extranjeros en su propia tierra. Estos sentimientos encontrados necesitan del apoyo del nuevo entorno y de un lapso de tiempo prudente para aceptar como real todo lo que lo rodea con el imperativo de la adaptación o el rechazo.

En cuanto a los **Soportes externos**, la presencia de los mismos se detectó en las relaciones de amistad y camaradería, entre los maestros de grado y maestros auxiliares bilingües. Cabe destacar que frente a la ausencia de materiales de manera conjunta, construyeron recursos bibliográficos que se convirtieron en cimientos fundamentales de la tarea escolar. Por otro lado, fueron partícipes de la conformación de un espacio resiliente el cual en momento resultó un factor positivo para trabajar en un ambiente ameno y próspero.

Por lo tanto dentro de las características que facilitan el desarrollo de factores resilientes, se presentó como un indicador necesario en los contextos rurales, la presencia de un directivo con capacidades de gestión y organización.

Con respecto a lo mencionado, se presentó como condición relevante para los contextos rurales, la necesidad de promover dichas habilidades personales, en primer lugar en los directivos asignados a la zona, para que sea un conductor efectivo

relacionado con la formulación de objetivos claros, estableciendo, controlando, guiando y respaldando la planificación y ejecución de las actividades. Todas estas características tienen la finalidad de enmarcar las prácticas pedagógicas y la función correspondiente a cada miembro, para facilitar el desarrollo de los factores resilientes internos.

La presencia de los factores internos se relacionan con la categoría “*Yo puedo*”, conformada según Grotberg (2001) por aquellas habilidades interpersonales adquiridas y de resolución ante los problemas.

Así se presentaron de manera significativa:

Iniciativa: es una facultad interna del individuo, la cual le permite proponer ideas, tomar decisiones, planificar acciones y accionar actividades para mejorar la situación actual y cumplir las metas propuestas. Nace en el interior de cada persona, dicha habilidad le permite hacerse cargo de los problemas, planificar y emprender acciones, actuar para poder ejercer el control sobre las mismas y crear oportunidades. En este contexto en particular se manifestó en todos los docentes y auxiliares, por lo que podría indicarse que es un factor sumamente necesario para el contexto y la tarea, como así también inherente para el trabajo con los alumnos. En este ambiente específico los maestros tienen la responsabilidad de propiciar un espacio de aprendizaje que responda a las necesidades particulares del niño wichi, respetando sus costumbres, cultura y los recursos disponibles.

Autonomía: se refiere a la capacidad que pone en juego el individuo para sentir, pensar y tomar decisiones de manera independiente y autónoma. Consiste en la habilidad de fijar límite, tomar distancia del entorno y de los otros, sin caer en el aislamiento, para plantear decisiones y ejecutarlas, expresar y verbalizar emociones o desacuerdos. También se entiende como la capacidad para gestionar ideas o actividades con la finalidad de mejorar o cumplir un objetivo, ya sea individual o grupal.

Dicho factor resiliente tiene dos aristas, por un lado se presentó vinculado a la autoestima que había forjado el docente o el auxiliar hasta ese momento. En el caso de una autoestima positiva se lograba desplegar con fluidez dicho factor, mientras que en los casos de una autoestima disminuida se presentaba limitado. En relación a

la segunda arista se observó la necesidad de un liderazgo que brinde confianza y la apertura necesaria para propiciar el desarrollo y despliegue de la autonomía.

Creatividad: se define como la capacidad para imaginar, crear recursos novedosos, producir materiales bibliográficos, construir nuevas estrategias para motivar el aprendizaje de los alumnos a partir de las limitaciones que se presentan en el contexto rural de población originaria. Permite sobreponerse a las situaciones adversas, transformar lo tradicional en algo novedoso y positivo. Puede observarse mediante la puesta en marcha de estrategias, la expresión del arte en la construcción de materiales bibliográficos adaptados a un idioma diferente, para favorecer la comunicación entre las personas. Este factor resulta indispensable en el docente de esta comunidad ya que la ausencia de recursos disponibles obliga de cierto modo a su desarrollo.

Empatía: es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender lo que le acontece. En este trabajo de investigación dicho factor se presentó como una característica sumamente necesaria para lograr el proceso de enseñanza – aprendizaje con los alumnos de la comunidad wichi. En primer lugar por el modo de apropiarse de lo aprendido, ya que el niño aprende con mayor motivación aquello que está directamente vinculado a la utilidad que puede darle en el medio, por lo que el personal educativo debe desarrollar este factor para poder percibir afectivamente a los alumnos y así favorecer el aprendizaje.

Perseverancia y autorrealización.

Se presentó como un factor de resiliencia, a través de la constancia y firmeza para alcanzar logros de manera progresiva. Lo cual permitió dar cuenta que si bien la misma se presenta como un factor personal, el empeño dedicación y puede ser transmitida como una fuerza motivacional a nivel colectivo.

Dicha habilidad se caracterizó por la búsqueda y realización de metas, acompañada de una fuerza interna y deseo de superación constante. Expresada en la satisfacción por los logros y metas alcanzadas. La autorrealización se encuentra precedida por la perseverancia, la segunda expresa la voluntad de alcanzar los objetivos propuestos o la de vencer los obstáculos planteados. En ambos casos es el ímpetu y esfuerzo personal por evitar un posible fracaso o abandono ante las posibilidades de no arribar a la meta deseada. Haciendo uso de su perseverancia es

que los maestros de grado y los auxiliares bilingües desarrollan los factores resilientes como expresión de la voluntad perseverante que les permitirá saborear la autorrealización personal y profesional en el contexto adverso que los enfrenta.

Consideraciones y Sugerencias

Finalmente la investigadora puede concluir, que luego de todo el proceso de indagación, recolección de datos y análisis de los mismos, habiendo conocido y descripto los factores resilientes, objetos de estudio de este trabajo, comprende que los mencionado son imprescindibles para el desempeño profesional y personal de los maestros de grados y maestros auxiliares bilingües. Que en cada caso particular el tiempo de desarrollo de estos será diferente pero que en todos los casos su presencia es vital con el único fin de favorecer la perseverancia y la autorrealización en conjunto con la empatía y la autoestima ya que todos estos aspectos de las personalidades variadas del personal educativo posibilitan el sentido de pertenencia necesario para la permanencia en sus lugares de trabajo.

La investigadora ha sido testigo de la presencia vital de estas características en los entrevistados y de las consecuencias de la ausencia de las mismas. Considera que este trabajo no solo es importante para que todos comprendan los embates y logros por los que atraviesan los maestros rurales en zonas desfavorables sino también como eje temático de posible inclusión académica en el sentido de la preparación para futuros profesionales que aspiren a ocupar cargos en áreas similares con el propósito de posibilitar el fortalecimiento de las cualidades humanas mencionadas y prevenir la deserción y el fracaso.

Entiende que la tarea del maestro de grado dentro de un contexto urbano ya confiere ciertas características importantes pero que pueden ser sobrellevadas porque este no se aleja de su familia y continua conviviendo en una zona conocida y dominada por él. En cambio en el caso de la escuela observada es natural que la primera reacción del maestros recién llegado sea la de rechazo y negación. Es no aceptar que hay obstáculos ajenos a ellos que tienen que superar y solo lo lograrán si desarrollan los factores resilientes que los ayudarán en este período de adaptación sumamente importante.

En consecuencia y luego de todo lo observado, analizado comprende y afirma que los FACTORES RESILIENTES son la herramienta indiscutible que todo maestro de grado debe utilizar para triunfar en su espacio profesional y personal. Estos no solo le atañen a él sino también son útiles para los maestros

auxiliares bilingües porque ellos también deben compartir una cultura diferente con su pareja pedagógica y adaptarse a este nuevo sistema en el que su labor es sumamente positiva y forma parte del aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente el ser humano es portador de habilidades extraordinarias que debe desarrollar para superar obstáculos y ganar, poco a poco, terreno. Capacidades que lo hacen único e irrepetible y que favorecen su crecimiento personal al mismo tiempo que alimenta su entorno más próximo, dependen exclusivamente de su esfuerzo, autoestima, empatía y perseverancia, con ellas logrará la autorrealización y el sentido de pertenencia lo que da solvencia a su existencia y un sentido a su vida.

Sugerencias

- Se propone la intervención de un equipo interdisciplinario con la finalidad de mejorar y adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades reales de los alumnos asistentes a la escuela.
- Continuar un trabajo de investigación - acción que logre la integración de la cultura propia del contexto con la motivación y el interés por la educación por parte de la comunidad.
- Promover formaciones para los docentes y auxiliares, en las que se capacite al personal para el desarrollo de sus propios factores resilientes y la posterior transmisión de los mismos a los alumnos
- Redefinir y ampliar la modalidad de trabajo EIB, específicamente el trabajo de la pareja pedagógica, sus responsabilidades, obligaciones y alcances.

Referencias bibliográficas

- Ampuero Cerda, V. (2009). Resiliencia y discapacidad. En Suárez Ojeda et al (Eds.), *Resiliencia: proyectos e investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.
- Astete Jorquera, D. (2009). Mecanismos resilientes en personas que participan en grupos de autoayuda del Programa ecológico social multifamiliar de abordajes de las dependencias. En Suárez Ojeda et al (Eds.), *Resiliencia: proyectos e investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.
- Balart Gritti, M. J. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Observatorio de recursos humanos*, 79, (86-87). Obtenido el 12 de marzo de 2018 en http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Branden, N. (1993). El poder de la autoestima cómo potenciar este recurso psicológico. Barcelona: Paidós.
- Dangelo Quesada, C., Concha Ramírez, L. y Loreto Capurro Ríos, V. (2009). Rucahueche: adolescentes y niños resilientes, rebotando la violencia. En Suárez Ojeda et al (Eds.), *Resiliencia: proyectos e investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.
- Daverio, P. A. (2007). Resiliencia y educación, nuevas perspectivas en el abordaje de la Adolescencia. En Munist et al (Eds.), *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- De Rivera, L. (2012). El estudio científico del cambio. En *Crisis Emocionales_ Estrés, Trauma y Resiliencia* (pp.42-62). Madrid. Recuperado el 6 de octubre de 2016 de: <https://drive.google.com/file/d/0B6meqqPQisbAMnlmV0x0TFByLTg/view>
- Desalín Gómez, J. (2010). Historia de Embarcación. (2 ed.). Mendoza: MILOR.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2005). La diversidad de sentidos en el ser y el formar docentes. *En la diversidad está en la docencia, conceptos y estrategias*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Dorsch, F. (1985). *Diccionario de psicología*. (10 Ed.) España: Herder.

Educar devteam (2018) . *Https: // www.educar* . Obtenido el 13 de marzo de 2018 desde <https://www.educ.ar/recursos/14724/el-pueblo-wichi>.

Fucks, S. I. (2008). Entrevista con el Dr. Saúl Ignacio Fuks. En Molina, M. *Psicología para América Latina*, (12) Recuperado el 23 de septiembre de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000100002&lng=pt&lng=es.

Grotberg, E. (2001). Nuevas Tendencias en resiliencia. En Melillo, A & Suárez Ojeda, E (Eds.), *Resiliencia Descubriendo las Fortalezas Propias*. Buenos Aires: Paidós.

Grotberg, E. (2009). Resiliencia para el mañana. En Suárez Ojeda et al. (Eds.). *Resiliencia: Proyectos e Investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.

Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela (6° reimpresión)*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° ed.). México: McGraw – Hill.

Hirsch, S; Quiroga, A; Jallil, M.L.; Serrudo, A. (2017). Documentos indígenas en el trimestre argentino: Formación, interculturalidad y prácticas educativas. *Boletín de Antropología y Educación*. 8 (11), pp. 37-40. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/05_bae_n11.pdf

Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. (Eds.), *Resiliencia Descubriendo las Fortalezas Propias*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Nacional De Estadísticas y Censo (2015) Recuperado el 18 de octubre del 2015 de: http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_NOA.pdf

- Jiménez, L. y Ramírez, N. (2012). *Enfoque ecológico*. Recuperado el 15 de julio del 2014 de: <https://trabajosocialygsocial.files.wordpress.com/2012/10/enfoque-ecologico-1.pdf>
- Juárez, M. (2006). Los Wichís Matacos, una cultura aborígen del Gran Chaco argentino: fotografías en blanco y negro de una cultura condenada. *Culturas Populares Revista Electrónica*, 2 (2), pp. 1-7. Recuperado el 10 de marzo del 2018 de: <http://www.culturaspopulares.org/textos2/articulos/juarez.pdf>
- Konwisch, R. (2009). Resiliencia en las comunidades Pehueches del Alto Bío- Bío en el sur de Chile. En Suárez Ojeda et al (Eds.), *Resiliencia: proyectos e investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.
- Kotliarenco, M, Cáseres, I & Fontecilla, M. (1997). El concepto de resiliencia. En *Estado del arte en resiliencia*. (pp. 5-10) recuperado el 30 de septiembre, de: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>
- Krauskopf, D. (2007). Adolescencia y Resiliencia en el siglo XXI. En Munist, M. Suárez Ojeda, N; Krauskopf, D. (Comps.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 154-164). Buenos Aires: Paidós.
- Landini, F. (2015). La Noción de Psicología Rural y sus desafíos en el contexto Latinoamericano. En Landini, F. (Ed.), *Hacia una psicología Rural Latinoamericana*. (pp.21-32). Buenos Aires. CLACSO. Recuperado el 23 de noviembre de 2015. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150213020711/Hacia_una_psicologia_rural.pdf
- Lorenzo, R. (2010). Resiliencia nuestra capacidad de recuperación ante los obstáculos. Buenos Aires: Andrómeda.
- Márquez González, C.V. (2009). Desastres de origen natural y resiliencia comunitaria: perfil de resiliencia colectiva en el Municipio de Coquimatlán-Colima, Mexico. En Suárez Ojeda et al. (Eds). *Resiliencia: Proyectos e Investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.

- Martínez, S. (2010). Violencia y Resiliencia: Una mirada centrada en la salud. En Sosa, R. (Ed.), *Distintas miradas psicológicas sobre el hombre* (pp.85-99). Salta: Eucasa.
- Melillo, A. (2001). Prefacio. En Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. (Eds.), *Resiliencia Descubriendo las Fortalezas Propias*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (2001). Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas (6° Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de educación de la República Argentina (2007). Las escuelas que reciben alumnos indígenas Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado el 03 de marzo 2018, del sitio Web del Ministerio de Educación de la República Argentina: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/03/EduIB.pdf>
- Molina Irausquin, C. (2011). *Resiliencia y motivación al logro en docentes de escuelas Bolivarianas*. Tesis de Grado para obtener el título de Psicólogo, Facultad de Ciencias Políticas, Administrativas y Sociales, Escuela de Psicología, Universidad Rafael Urandeta, Maracaibo, Venezuela.
- Montero, M. (2004) Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires- Argentina: Paidós.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la Complejidad. (Ruiz, S. Trad.). *Gaceta de antropología*, N° 20-02. Recuperado el 24 de septiembre del 2016 de: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf.
- Morin, E. (2006). Complejidad restringida, complejidad general. En Morin, E. & Le Moigne, J. (Comps.). *Inteligencia de la Complejidad Epistemología y Pragmática* (pp.21-35). (Vallejo Gómez, M. Trad.). Francia: L'aube. Recuperado el 21 de agosto del 2016 de: <http://www.edgarmorin.org/images/descargas/libros/Inteligencia-de-La-Complejidad.pdf>
- Munist, M., Suarez Ojeda, E., Krauskopf, D. y Silber, T. (Comps.). (2007). *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

- Murtag, R. (2001). Resiliencia una propuesta de investigación acción para el desarrollo de estrategias educativas. En Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. (Eds.), *Resiliencia Descubriendo las Fortalezas Propias*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez Muñoz, C., Solís Araya, C., & Soto Lagos, R. (2013). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un Análisis Psicosocial de la Política de Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. Recuperado el 1 de octubre del 2016 de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602/8527>
- Pichón Rivieré, E. (1985). La psicología social. Sus fundamentos. El esquema conceptual, referencial, y operativo. En Zito Lema, V. (Eds.). *Conversaciones con Enrique Pichón- Riviere. Sobre el arte y la locura*. Buenos Aires. Ed. Cinco. Recuperado el 26 de septiembre de 2016 de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Zito%20Lema%20-%20Conversaciones%20con%20Enrique%20Pichon%20Riviere.pdf>
- Reglamento General de Escuelas (s.f.) . [Edusaltagovar]. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-06-13-12-41/normativa-educativa/reglamentos/2424-reglamento-general-de-escuelas/archivo>
- Revenson, T. (1990). All other things are not equal: an ecological and approach to personality and disease. En Friedman, H. (Ed.), *Personality and disease* (pp.65-85). California: John Wiley & Sons, Inc. Recuperado el 25 de mayo del 2016 de: <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=9EpSB5FbTvwC&oi=fnd&pg=PA65&dq=dohrenwend++ecological+approach&ots=3s27QIr5AD&sig=NIbT1tKF5sZ125hlxwaD8rRiqpg#v=onepage&q&f=false>
- Rodríguez, D. (2001). El Humor como indicador de la resiliencia. En Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. (Eds.), *Resiliencia Descubriendo las Fortalezas Propias*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodríguez, M., Pereyra, M. G., Gil, E., Jofre, M., De Bortoli, M., Labiano, M. L. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de Resiliencia versión Argentina. *Revista Evaluar*, vol. 9, 72-82. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis. San Luis, Argentina
- Rodríguez, M., Pereyra, M.G., Gil, E, Jofré, M., De Bortoli, M. & Labiano, M. (2009). *Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia versión argentina*. *Revista Evaluar* V, 9 (1), 72-82. Recuperado el 1 de enero de 2016 de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/465/434>
- Rodríguez, N. (2004). El país que no vemos. Consejo profesional de ingeniería mecánica y electricista- COPIME, 8 (8), 22-27.
- Saforcada, E. (2015). Por qué y Para qué una Psicología Rural en Indoafroiberoamérica. En Landini, F. (Ed.), *Hacia una psicología Rural Latinoamericana*. (pp.35-46). Buenos Aires. CLACSO. Recuperado el 23 de noviembre de 2015. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150213020711/Hacia_una_psicologia_rural.pdf
- Salvatierra Flórez, V. y Rivera Quevedo, C. (2009). Nivel de resiliencia y de habilidades sociales, en los estudiantes que ingresan y que cursan el tercer y último nivel de la carrera de enfermería USACH. En Suárez Ojeda et al. (Eds.). *Resiliencia: Proyectos e Investigaciones*. Buenos Aires: UNLa.
- Sánchez Vidal, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria, un enfoque Integrado*. Madrid: Pirámides. Recuperado el 13 de septiembre del 2015 de: file:///C:/Users/Virginia/Downloads/Manual_de_Psicologia_Comunitaria.pdf
- Sandoval Casillamas, C. (1996) *Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Colombia: Arfo.
- Sierra Bravo, R. (1995). La investigación social. (pp. 27-37). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Parainfo.

- Simpson, G. (2010). Resiliencia Sociocultural: definiciones primeras. , *Resiliencia sociocultural: del yo puedo al nosotros podemos* (pp. 5-20). Buenos Aires: Bonum.
- Torres de Torres, A. (2000). Desde la psicología de la frontera cuestionamientos al concepto de Resiliencia. 10° Congreso Argentino de Psicología. Congreso realizado en Rosario, Argentina.
- Torres Galván, M.P. (2008) “*La Resiliencia a partir de la repitencia Escolar en la Adolescencia*”. Tesis de Licenciatura en psicología. Universidad Católica de Salta
- Tovar Pineda, M. A. (2001) Psicología social comunitaria, una alternativa teórico metodológica. México: Ed. Plaza y Valdez.
- Ulivarri, P. (2010).La psicología comunitaria o de cómo construimos espacios de encuentro en la práctica cotidiana. En Sosa, R. (Ed.), *Distintas miradas psicológicas sobre el hombre*. (pp.155-198). Salta: Eucasa.
- Ulivarri, P. (2013). Reflexiones acerca de la formación en el ámbito comunitario. In Ulivarri, P., Herrando, A.L & Giménez, S. (Eds.), *Con los pies en la tierra: Recursos y herramientas para el trabajo comunitario en el ámbito de la salud* (pp. 21-60). Salta: Hanne.
- Uriarte Arciniega, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. Recuperado el 15 de septiembre de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510206>.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vergés, R. (2001). ¿Buscar la oportunidad para estar resiliente es un derecho humano? En Melillo, A & Suárez Ojeda, E (Eds.), *Resiliencia Descubriendo las Fortalezas Propias*. Buenos Aires: Paidós.
- Vernieri, M. J. (2006). ¿Qué es la autoestima? En *Adolescencia y autoestima*. (pp. 51-67) Buenos Aires: Bonum.

- Wagnild, G.M. & Young, H.M. (1993). Journal of nursing measurement. *Development and psychometric evaluation of the resilience scale*, 1(2), 165-178.
- Werner, E. (2003). Prólogo. En Henderson, N. & Milstein, M. *Resiliencia en la escuela* (6° reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Zamudio, T. (c2016). *Derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado el 13 de marzo de 2018 en <http://indigenas.bioetica.org/base/base-c.htm>

ANEXO I

Anexo 1: Autorización de la institución

Carboncito, Embarcación Provincia de Salta, 10 de octubre del 2016

A la dirección de la institución educativa

Rio Bermejo N°4266

Directora: Quinteros Catalina

S _____ / _____ D

Tengo el agrado de dirigirme a usted con la intención de solicitarle, autorización para realizar un trabajo de investigación en la institución educativa, ubicada en el paraje Carboncito.

La investigación está destinada a indagar: “los factores resilientes que desarrolla el personal educativo de grado, en su tarea educativa de la escuela “Rio Bermejo N° 4266”. La misma estará a cargo de la alumna, María Virginia Pérez, DNI: 31802661, de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Salta.

Con respecto a los fines de la investigación, es importante aclarar, la participación de la institución en dicho proceso objetivo, veraz y científico, será trascendental, ya que aportará conocimientos fundamentales para el personal educativo y directivo con respecto al conocimiento de aquellos factores que favorecen una adaptación positiva a un ambiente desfavorable.

Sin otro particular me despido cordialmente habiendo notificado formalmente lo expuesto.




 CATALINA Y QUINTEROS
 DIRECTORA INTERINA
 U.E. N° 4266 BERMEJO CARBONCITO
 Dir. General de E.P. y E.I.
 Min. de Educ. Ciencia y Tec. - Salta

Anexo 2: Guía de entrevista

Participante N°:

Nombre:

Edad:

Lugar de residencia:

Antigüedad en la institución:

Lugar donde comenzó a ejercer:

Cargo o función:

Horario de trabajo:

Contexto institucional

1. Modalidad educativa: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?
2. Particularidades de la escuela: ¿cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?
3. Modos de abordaje institucional: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿modos en los que se ponen en prácticas? ¿trabajan con otras instituciones?

Tarea educativa

4. Organización de la clase: ¿De qué forma organiza las clases? ¿qué otras tareas o funciones realiza en la escuela?
5. Características del grupo: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?
6. Obstáculos en la tarea educativa, ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea? ¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?
7. Relación con los padres: ¿Cómo acompañan los padres la tarea del docente?

Rol docente

8. Planificación áulica: ¿Cómo planifica sus clases? ¿competencias por alcanzar con los alumnos?
9. Problemas sociales: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona ante estas situaciones?
10. Capacitación: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció más relevante para este contexto?

11. Relación con los pares: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿se siente acompañado o reconocido por sus compañeros?

Factores resilientes

12. Rol docente, ¿Cuál es la visión que tiene acerca de su rol docente en la actualidad?
13. Logros alcanzados, ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?
14. ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?
15. Implicancia subjetiva de trabajo docente: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?
16. ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?
17. Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Anexo 3: Categorías de análisis

Categorías	Segmentos	Participante
Autoestima	“Cuando a mi me tocaba trabajar con el maestro Esteban su actitud me contagiaba, que no era sentarse en el aula, era estar todo el tiempo activo, acercándose a cada alumno viendo que dificultades tenía, pidiéndome si necesitaba que lo ayude en algo, yo me sentía con ganas y energía. Ahora nos tienen al margen sin hacernos participar, ellos dan sus contenidos y nosotros los auxiliares enseñamos cuando falta algún maestro,(...)”	Nº 1
Autoestima	“En cambio los niños ellos nos escuchan cuando damos las clases, nos demuestran con una sonrisa, o su interés cuando me preguntan: - ¿maestro cuando va a nuestro grado? (mueca y sonrisa).”	Nº 1
Autoestima	“Pienso que la clave está ahí, ahora la relación que tengo con algunos de mis compañeros me hace sentir muy desvalorizado, como que no le dan importancia a mis conocimientos, porque siento que falta la apertura de brindarme un espacio para exponer mis ideas, mis conocimientos previos. Porque tengo conocimientos y experiencias del contexto que servirían para mejorar y fortalecer los conocimientos que ellos traen.”	Nº 1
Autoestima	“(…) yo he visto por ejemplo huerta en alguna casita, no digo que en todas, pero imagínate para un maestro que una casita lo tenga; quiere decir que el trabajo no fue en vano, que no fue estéril.”	Nº 2
Autoestima	“La supervisora me felicitó y me dijo ¡sí el auxiliar trabaja bien, es porque vos la has preparado, le has dado ese lugar que necesita para trabajar! Y eso me hizo sentir muy bien,(...)”	Nº 2
Autoestima	“Y cuando terminó nos dijo: -¡chicos sinceramente les tengo que decir que yo con ustedes no tengo nada más para hacer! Han superado el trabajo que yo hice y les enseñé.”(dice la capacitadora al entrevistado)	Nº 2
Autoestima	También de la escuela tengo alumnos que son escritores de la lengua, como digo:- todo pasa por la posibilidad de que se les dé a ellos, y eso me da alegría interna, saber que fueron mis alumnos.	Nº 2
Autoestima	“En cambio con la maestra que me toco estamos intentando trabajar en conjunto, ella me pide colaboración, o me consulta con lo que aprendimos en capacitaciones anteriores de pareja pedagógica, y eso me hace sentir alegre, importante.”	Nº 3

Categorías	Segmentos	Participante
Autoestima	“(…) actividades hay pocas y algunas son de muchos años atrás. Pero me cuesta mucho el tema de los tonos, me da vergüenza. A veces quiero cantar fuerte y largar esos cantos, y cuando escucho a alguien o llego al grado no me sale.”	N° 4
Autoestima	“Por ahora los padres nos respetan, y en cuanto a los alumnos también me respetan. Por ejemplo, tenía mis ex alumnos y cuando me ven en la calle ellos me saludan, me dicen: - señoooooo! Y en esa parte me pone muy contenta, ver que los chicos me recuerdan y no olvidan, o sea hablo particularmente de mi.”	N° 4
Autoestima	“Con mis compañeros la relación es buena, no hay problemas. Porque por ejemplo cuando yo traduzco algo, primero hago y después muestro a mis compañeros, pregunto si está bien, o que tengo que corregir.”	N° 4
Autoestima	“Para mí la escuela es muy linda, y gracias a Dios, siempre agradezco a Dios porque me ayudó, y gracias a eso soy quien soy.”	N° 4
Autoestima	“Y después ellos me ayudan, y eso me gusta, me siento bien.”	N° 4
Autoestima	En referencia a su trabajo como auxiliar: “Después hasta lograr lo sé y estoy contenta por eso.”	N° 4
Autoestima	“Y siempre recibí una mano cuando necesitaba una ayuda, o un material o reconocimiento, que era gratificante.”	N° 5
Autoestima	“Después con el tiempo ellos me fueron aceptando y respetando, la palabra del maestro son palabras mayores, (...)”	N° 5
Autoestima	“En los años que yo trabaje, 12 años, solo palabras de halago y estimulación.”	N° 5
Autoestima	“Fui buscando estrategias para llegar a los niños, lo primero era el afecto, cuando ellos venían a clases yo les daba un abrazo, les preguntaba como estaban. Eso me resultaba y me hacía sentir bien, y lo veía también en sus caritas.”	N° 5
Autoestima	“Por el contrario se habilitó otro cuaderno de iniciativas, salía mucho más los reconocimiento y aplausos, ya sea valorando la pertenencia o colaboración con la escuela. Yo siempre cuando estuve recibí una nota que decía: “maestro lo felicito por traer este juego, lo felicito por esta iniciativa, etc.”	N° 5

Categorías	Segmentos	Participante
Autoestima	En referencia a como se siente en la escuela: “Y ¿cómo hago yo? Que no tengo auxiliar, no puedo partir de un texto mío, porque no sé si va a funcionar	N° 6
Autoestima	En referencia a la relación con los alumnos:“(…) yo no sé si es porque los chicos son desinteresados, porque no entienden o porque ellos lo estudian al maestro: ¿cómo es el maestro, si es malo o si es bueno?, y me toman el tiempo.”	N° 6
Autoestima	En referencia a su relación con sus compañeros y tareas: “La relación es buena, en algunos momentos. Siento que en ocasiones falta más unión, y que el directivo pueda orientarnos en el trabajo con la pareja pedagógica para los que somos nuevos. En ese sentido, necesito que me guíe acerca de cómo se puede hacer para planificar, para seleccionar un texto.”	N° 6
Autonomía	Cuando lo trasladaron a Esteban, me fui a Salta y hablé con la directora general para pedirle que continúe ese maestro, porque le hacía bien a los niños, llevaba bien el grupo, se manejaba de manera cómoda a la hora de enseñar los contenidos	N° 1
Autonomía	“(Frunce el seño y cierra el puño) Me planté y dije: -necesitamos una escuela, y si ustedes no nos dan una escuela, voy a decir la verdad, que la plata que se gastó nunca llegó a la escuela de Carboncito.”	N° 1
Autonomía	Cuando llegan yo hablo con la coordinadora, le digo: -mira lo que ustedes están haciendo es mostrar algo que aquí hicimos los maestros a pulmón. Dedicamos tiempo extra-escolar para la producción de materiales,	N° 1
Autonomía	En referencia a su reclamo por los fondos del FMI: “Y por ende se consigue financiar; cuando llegan yo hablo con la coordinadora, le digo: -mira lo que ustedes están haciendo es mostrar algo que aquí hicimos los maestros a pulmón.	N° 1
Autonomía	En referencia la función permanente como maestro de 4° grado por falta de nombramiento: “(…) o después puedo buscar otras actividades relacionadas a esas plantas, puede ser si es medicinal u ornamental, puedo hacer un cuestionario, siempre según el nivel del grado. Pero siempre estamos buscamos actividades que se puedan convertir en contenidos para enseñar en wichi. ”	N° 1

Categorías	Segmentos	Participante
Autonomía	Se refiere a recuperar la modalidad de EIB: “Realizamos una jornada para proponer ideas y recuperar la modalidad. Propuse la idea de acompañar y ayudar a los docentes nuevos a realizar la selección de contenidos nuevos y armar un proyecto anual (...)”	N° 1
Autonomía	En referencia a dar clases sin el maestro auxiliar: “Ellos me pidieron, y para mí ellos son los que mandan. Yo me aventuré pero siempre quise hacerlo como una prueba, para ver si el trabajo resulta, o no resulta.”	N° 2
Autonomía	En referencia a su primer trabajo con población aborigen: “(...)lo poco que hice en esa escuela con los niños, lo hice por voluntad, por ganas, porque me dije: ¿Qué hago? ¿Por qué no aprenden? En esa oportunidad me acuerdo que llevé el primer ejemplar bilingüe para el primer ciclo, cuando saqué el librito y se los mostré. Me di cuenta que los niños estaban entusiasmados y podían leer, entonces al saber su lengua, se quedaron en el grado mirando el libro y no salieron al recreo.”	N° 2
Autonomía	“A veces cuando se presentaba una situación y tenía que tratar un problema, lo encaraba de forma personal, no eufórica, sino dialogando de la mejor manera y siempre diciendo: -veamos que se puede hacer, en que puedo ayudarte, y como me puedes ayudar.”	N° 3
Autonomía	“Todas las técnicas las fui adquiriendo porque yo preguntaba, buscaba preguntando y gracias a los compañeros; (...)”	N° 3
Autonomía	“Pero hablándole bien, ellos escuchan. Así me paso una vuelta que, de un grado, salían las señas muy mal, llorando, se iban del grado, algunas renunciaban porque los niños no le hacían caso a ninguna señorita. Después un día me toca ese grado, primer día eran así, se levantan, juegan, se pelean, salen. Yo después habló bien, converso, cuando le comencé a hablar en wichi, estaban haciendo ruido y de repente se callaron, yo hablé bien: -les conté porque era buena la escuela, les conté que yo aprendí aquí, todo en tono bajo, sin gritarles. Porque o sea si yo digo cosas fuertes, ellos peor no le hacen caso. Pero si uno les dice cosas despacio, suaves, lo hablas, ellos calman. Uno les cuenta algo, porque los cuentos son muy importantes. Por ahora yo ando bien con los chicos.”	N° 4

Categorías	Segmentos	Participante
Autonomía	“Entonces todos los maestros llegábamos 7:30 en el colectivo, y a las 9:00 con los niños que estaban desde temprano, que eran dos o tres, yo agarraba y les decía vamos buscarlos, uno por uno.”	Nº 5
Autonomía	“Por ejemplo una de las cosas que me enojaban, y que lo planteaba cuando estábamos todos juntos en las reuniones. Le decía a los maestros auxiliares con todo el respeto:- “No puede ser que nosotros nos despertemos a las cinco de la mañana, nos preparemos para venir a trabajar, y ustedes que son de aquí solo tienen que estar quince minutos antes y llegan a la hora de la bandera(...)”	Nº 5
Autonomía	“Si mi alumno se quebraba yo me hacía cargo de llevarlo al chico hasta Embarcación o hasta Orán para que lo enyesen, haya ocurrido afuera o adentro de la escuela. Si era un problemita más grave como tuvimos, de una niña que el año pasado se enfermó con un virus, todos aportábamos con dinero.”	Nº 5
Característica Institucional	“Participé en capacitaciones muy lindas, pero eso era antes, hoy de verdad veo que el gobierno no le presta atención a la educación de pueblos originarios, dejó de ser importante.”	Nº 1
Característica Institucional	“participé en la capacitación de la práctica educativa, de alfabetización inicial de la pareja pedagógica, de la cultura y lengua wichi.”	Nº 1
Característica Institucional	“Los capacitadores provinciales de la EIB eran nuestros compañeros: Jesús, auxiliar bilingüe, y Mariel la maestra que inició con él.”	Nº 2
Característica Institucional	“En cambio con la maestra que me toco estamos intentando trabajar en conjunto, con lo que aprendimos en capacitaciones anteriores de pareja pedagógica.”	Nº 3
Característica Institucional	“Todas las capacitaciones que tuvimos las hicieron en el pueblo de Embarcación, con todos los representantes del departamento General San Martín, (...)”	Nº 3
Característica Institucional	“Generalmente participamos en encuentros o capacitaciones donde se congregaban instituciones con la misma modalidad.”	Nº 5
Característica Institucional	“Intercambiábamos experiencias, cada maestro contaba su forma de enseñar, su experiencia para fortalecer la EIB (...)”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Característica Institucional	“Trabajábamos con distintas instituciones, invitábamos al enfermero, al agente sanitario, odontólogo para que de una charla, hacíamos actividades, elaborábamos afiches, cartulinas y pegábamos en las instituciones la las recomendaciones, para evitar algunas enfermedades, y mucho tiempo estuve viendo que fue trabajo hermoso. Trabajábamos con la iglesia, una vez por semana llevábamos a un grupo de alumnos.”	Nº 1
Característica Institucional	“A su vez se había implementado un proyecto en la escuela que era con respecto a los actos escolares entonces se involucraba a las mamás (...)”	Nº 2
Característica Institucional	“Sí se trató por estas cuestiones de que hay mucha gente que quiere ayudar a las comunidades originarias, tomar contacto con gente de otros lugares y a través de eso se han conseguido donaciones, es decir que vienen de otras partes, del instituto de formación docente por ejemplo de Córdoba, prácticamente formaba parte del folklore escolar recibir anualmente a estas personas, porque estaban estudiando con respecto a la interculturalidad.”	Nº 2
Característica Institucional	“También trabajábamos mucho con la sala de primeros auxilios y en conexión con el centro de salud de Padre Lozano, que se encuentra a 10 kilómetros de Carboncito, realizamos actividades. Con la policía no tenemos mucho intercambio, pero ellos si realizan una invitación a los niños para que sumen a su escuela, es decir, la policía infantil.”	Nº 3
Característica Institucional	“(...)-La semana de los pueblos originarios, consistía en enfocar las actividades sobre la comunidad, sus costumbres, comidas, formas de trabajo, cuentos y leyendas. También teníamos un proyecto con los viejitos, es decir, los ancianos de la comunidad, ellos iban a relatarles historias, leyendas, se llamaba “relatos y creencias con los abuelos”, la escuela se encargaba de invitarlos a una merienda para compartir con los alumnos. Estos proyectos eran institucionales y se realizaban con la participación de la comunidad.”	Nº 4
Características de la comunidad	“Nosotros los wichi dejamos que el niño decida solo, no tenemos la obligación de cumplir horarios como el criollo, yo tuve que aprender de grande, y me costaba a llegar temprano y cumplir, porque nos faltan aprender esas normas de las instituciones como comunidad.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Características de la comunidad	“(…) era grande la pobreza que por ahí con un poquito de harina se hacía tortilla y a veces teníamos que comer la mitad y dejar la otra mitad para el otro día, no había opción de repetir ni nada.”	N° 1
Características de la comunidad	“El tema es que aquí nadie hace nada por mejorar nuestras necesidades, y solo se aparecen en elecciones, y eso son los grandes problemas.”	N° 1
Características de la comunidad	“Otra situación que se presenta es la pobreza en la que viven las familias, que solo cuentan con pocos recursos, y los niños muchas veces no lo vienen a la escuela a aprender, sino que también principalmente a comer, porque es una realidad que a los padres no le alcanza.”	N° 2
Características de la comunidad	“Hay padres que vienen de comunidades cercanas y se toman el trabajo de traerlos a los chicos a la escuela en moto o en bici, y hoy por ejemplo me paso que un papá no tenía plata para el combustible, o se les rompió la bici o la moto.”	N° 3
Características de la comunidad	“Me paso que el chiquito de hoy, el padre no tenía para el combustible y llegó tarde porque se vino caminando de una distancia de más o menos ocho kilómetros.”	N° 3
Características de la comunidad	“Porque el miedo es que los niños tengan la realidad que a veces nosotros aun la vivimos y la vemos, porque no queda de otra. Por ejemplo si nosotros nos quedamos acá son los trabajos forzados, que no tienen futuro sino que dependen de la fuerza del hombre, es decir, hasta donde de cada uno. También depende de la”	N° 3
Características de la comunidad	“(…) por ahí hay chicos que comen bien en la escuela y cuando se van a la casa, más en los fines de semana, como que ellos esperan mucho el lunes por la comida. Al igual que a los chicos le falta ropa o calzado, entonces por ahí algunos maestros le consiguen.”	N° 4
Características de la comunidad	“(…) por ahí tienen que salir en los actos y las maestras traen los materiales, porque los papas no van a la reunión, o simplemente porque la plata que tienen no les alcanza más que para comer.”	N° 4

Categorías	Segmentos	Participante
Características de la comunidad	“(…) apenas tienen plata para comer. Entonces utilizamos ropas de nuestros hijos, o buscamos la forma de disfrazarlo en un acto y no gastar.”	Nº 5
Características de la comunidad	“Siempre estuvimos atentos ante los problemas de la comunidad apoyándolos, ya sea económicamente o mediando con el ministerio.”	Nº 5
Características de la comunidad	“Estuve doce años trabajando en Carboncito, cambiaron los tiempos, la idea de asistir a la escuela se transformó para bien, pero el hambre y la pobreza en la que viven sigue siendo la misma.”	Nº 5
Características de la comunidad	“A veces hay problemas como separación de los padres, la pobreza en la que viven se observa como repercute en el nivel de vida de los niños. Creo que los niños van más a la escuela por el comedor, que por la educación en sí misma.”	Nº 6
Características del alumno wichi	“Otra cosa que pasa, es que el niño es indisciplinado porque los padres lo dejan que sean libres y eso también choca con la cultura criolla, (...)”	Nº 1
Características del alumno wichi	“También algo relevante es que el niño wichi decide solo ir a clases, porque el padre no lo obliga.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Características del alumno wichi	“En el caso particular de Carboncito, el niño asiste porque él (enfatisa) decide ir, porque quiere y si se siente bien, le agrada ir a la escuela.”	Nº 2
Características del alumno wichi	“(…) tenemos una población 100% wichi.”	Nº 3
Características del alumno wichi	“Y los niños wichi son autónomos en sus decisiones, y por ahí ellos son los que elijen si irán a la escuela o no.”	Nº 3
Características del alumno wichi	“Mis alumnos son muy calladitos, como tienen seis años, les da miedo participar o contestar cuando la maestra pregunta, en cambio cuando entro yo y les hablo en nuestra lengua, ellos contestan todo”	Nº 4
Características del alumno wichi	“Por ejemplo, los alumnos son 100% wichi, van todos los días.”	Nº 4
Características del alumno wichi	“Algo particular que ocurre es que la educación escolar no forma parte de su cultura, entonces los niños son los que deciden si quieren ir, los padres no los obligan.”	Nº 5
Características del alumno wichi	“Como los wichi son evangélicos, (…)”	Nº 5
Características del alumno wichi	“El niño wichi no entiende de higiene como nosotros los criollos, no se lavan la cara para venir a la escuela, se levantan y vienen como están, (…)”	Nº 5
Características del alumno wichi	“Los wichis no tiene conocimiento del tiempo, es decir del horario, (…)”	Nº 5
Características del alumno wichi	“Una característica fundamental es que son 100 % población de originarios (…)”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Características del alumno wichi	“Los alumnos son poco participativos, tienen problemas en la lectura, (...)”	Nº 6
Características del alumno wichi	“También sería productivo que el ministerio realice capacitaciones para las parejas pedagógicas, o que nos den clases de la lengua wichi en un nivel básico aunque sea.”	Nº 6
Características del alumno wichi	En referencia a la indisciplina: “Porque el chico tiene miedo cuando ve a la maestra, porque quizás no le acostumbra cuando la maestra grita fuerte, le habla fuerte, o ellos no saben, no entienden.”	Nº 4
Compromiso	“O sea, cuando uno llega a la escuela tiene que dejar afuera los problemas y dedicar solo a los chicos, me ayudó a seguir adelante, a conocer otras nuevas cosas, aprender a llegar a horario, a compartir en cuanto a los chicos y los docentes.”	Nº 4
Compromiso	“Quiero que el día de mañana cuando sean grandes, puedan reconocer y estar orgullosos de su cultura, y no generar un desprecio, por su lengua, porque nunca vio la utilidad de su lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que me comprometo a diario a poner lo mejor de mí”	Nº 1
Compromiso	“Yo trabajo en la clase mucho con áreas integradas, es decir interdisciplinariedad, por ahí trabajamos en el eje de ciencias naturales y sobre ese contenido enseñamos plástica o lengua, como ser la descripción de un árbol, una receta o cómo se prepara la medicina de la corteza de un árbol, o como de esa planta podemos confeccionar una yisca. Eso ha permitido que los niños se interesen en las clases, que sea motivadoras, porque enseñamos temas que tienen que ver con su realidad.”	Nº 1
Compromiso	Ahora como estoy a cargo de cuarto grado por la falta de nombramiento del personal docente, por ejemplo en el pizarrón pongo ciencias naturales y además sobre esa temática doy una lectura, y de esa lectura aprovechamos de hacer lengua.	Nº 1
Compromiso	En referencia a la charla con los representantes del Fondo monetario Internacional (FMI): “Dedicamos tiempo extra-escolar para la producción de materiales, reuniones de docentes y auxiliares fuera de clases para la preparación de planificaciones, construimos materiales didácticos, etc. Lo que ustedes hicieron es traer a estas personas para justificar sus gastos, y no lo han gastado acá.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Compromiso	En referencia a los proyectos institucionales en los que participa (...) es por eso que permanentemente pienso y propongo, porque vengo de una época donde se trabajaba de esa forma, compartir con otras escuelas de pueblos originarios.	N° 1
Compromiso	Para armar las clases y a la hora de implementar la EIB, en los primeros tiempos se trabajó en las dos lenguas con la pareja pedagógica, y las clases que se preparaban era con días de anterioridad, nos reuníamos con tiempo y programábamos las actividades con la maestra Mariel. Ella traía la selección de contenidos para la planificación, y nos reuníamos unas horas después de las clases, o yo viajaba para Embarcación.	N° 1
Compromiso	Todo estaba organizado para que los niños escuchen la palabra de Dios, para transmitir que las instituciones son parte importante de la comunidad y trabajábamos con los caciques, con los miembros de la comunidad, las abuelas las madres, para que vengan y den una charla o simplemente contar un cuento una leyenda, cosa que hace cuatro años no se hacen.	N° 1
Compromiso	Y la verdad que yo me comprometí tanto en mi trabajo que vivo permanentemente quejándome de esas situaciones, porque quisiera que los docentes sean como yo creo que se deberían hacer las cosas.	N° 1
Compromiso	“(...) antes de pedir el traslado a una escuela de la zona recuerdo que yo sentía mucha responsabilidad, sabía que era un compromiso tremendo ir a trabajar a la escuela de Carboncito y que era una posibilidad ser nombrado ahí.”	N° 2
Compromiso	“A su vez todo lo que implicaba el traslado y la comunidad en si misma me llevaban a poner mayor voluntad y compromiso a diferencia de lo que sucede en los contextos urbanos. Porque no es solamente el horario de jornada completa sino que también tenes que acordar fuera de horario con el maestro auxiliar para coordinar las planificaciones y eso implica invertir o dejar mas de tu tiempo en la escuela.”	N° 2

Categorías	Segmentos	Participante
Compromiso	“Si ella quería ir a la luna le buscaba los medios para que ella llegue a la luna. También me toco de compañera a la hermana de una de las mejores amigas que tenía en la secundaria, Mariel, lo que ella quería hace yo la apoyaba, lo mismo ella a mí.”	Nº 2
Compromiso	“siento que la escuela es como la segunda casa, algo como que tenemos que llevar como una familia nueva y que aparte de eso tenemos que ser compañeros. Porque nosotros cuando entramos en una institución compartimos la mayor parte del tiempo en la escuela”	Nº 3
Compromiso	“También veo que con los alumnos hay que saber entender cada realidad, y de acuerdo a eso realizar nuestro trabajo, acompañarlos, sentir ganas y compromiso por esos niños que le faltan muchas cosas.”	Nº 3
Compromiso	“(…) a mí me gustaría lograr eso que yo sea maestra para que yo quede con los chicos hasta las tres o cuatro de la tarde. Para poder ayudar a los chicos.”	Nº 4
Compromiso	“Otras veces me quedo ayudar y acompañar a los maestros, porque gusta estar en la escuela con los chicos, cuidarlos y aprender mientras acompaño a los maestros.”	Nº 4
Compromiso	“(…) las ganas que le poníamos antes para aprender y transmitir a los chicos el aprendizaje.”	Nº 5
Compromiso	“Ahí no consiste en decir: primero vos y después yo, ahí nosotros nos sentábamos unas horas fuera del horario de los niños y conversábamos (…)”	Nº 5
Compromiso	“Entonces utilizamos ropas de nuestros hijos, o buscamos la forma de disfrazarlo en un acto y no gastar.”	Nº 5
Compromiso	“La escuela para mí significó mucho, lo más importante es que fue mi segundo hogar. Porque ahí había personitas significativas que me esperaban con una sonrisa, a las cuales había que educarlas, y enseñarles muchas cosas, personas con las cuales tenía que trabajar todos los días, más allá de ser un trabajo era otro hogar para mí. Pasaba muchas horas de mí tiempo, doce horas entre que me preparaba para ir, hasta que regresaba a casa.”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Compromiso	“Porque eso comentaba yo en una de las últimas reuniones, acá la mejor estrategia es querer al niño, trayéndolo a tu lado acompañarlo le haces tener mucha confianza al niño. Y de ahí logras todas las estrategias que vos quieras, todas las competencias en el grado. Te trabajan, te hacen la tarea, te hacen caso.”	Nº 5
Compromiso	“(…) tarea, y ponerle notas bajas porque sino ellos se quedan de grado, o no vienen. Pero no sé cómo hacer para solucionar esas situaciones. Por ahí el otro día fue la supervisora, y rogaba que no vaya a mi grado, por suerte no fue, porque se iba a agarrar la cabeza con la carpeta de los chicos.”	Nº 6
Compromiso	“(…) trato de apoyar a los chicos de que hablen fuerte y se expresen bien. Medianamente lo logre el año pasado porque tenía séptimo grado, eran siete y ahora son 20 alumnos, lo cual se dificulta un poco más. Pero siempre hay que trabajar y algunas razones volver a empezar, porque por ahí te pones una meta y no la alcanzas y entonces vuelvo a retomar. Porque esto son todos intentos, intenta hacer una propuesta, pero a veces no tiene los resultados que esperas, entonces tenes que volver empezar. Así que por el momento me costó ver los logros.”	Nº 6
Compromiso	En Carboncito hay cuatro maestros auxiliares, lo que nos falta son mas auxiliares para que cubran los otros grados, tampoco tenemos ni celador, ni vice director, por lo que a veces la directora tiene muchas normativas que seguir y en la medida que pueden los maestros le ayudan a hacer las planillas.	Nº 6
Compromiso	En referencia a las acciones de capacitación en la que participó: “En la escuela participé en las jornadas pedagógicas que se hacen dos veces al año. En los cursos no pude asistir, el motivo es porque recién estoy desde el año pasado. Y del ministerio no se dieron muchas capacitaciones, y en los cursos dictados, que fueron dos o tres no concurrí.”	Nº 6
Compromiso	En referencia a los logros por alcanzar: "Pero siempre hay que trabajar y algunas ocasiones volver a empezar, porque por ahí te pones una meta y no la alcanzas y entonces vuelvo a retomar. Porque esto son todos intentos, intenta hacer una propuesta, pero a veces no tiene los resultados que esperas, entonces tenes que volver empezar. Así que por el momento me costó ver los logros.”	Nº 6

Categorías	Segmentos	Participante
Creatividad/innovación	“Con el grupo anterior hicimos cuatro cartillas, diccionarios y manuales. La verdad que creamos tantas cosas y éramos menos;(...)”	Nº 1
Creatividad/innovación	“Con el tiempo fuimos mejorando, buscamos elementos materiales, construimos y elaboramos recursos bibliográficos, porque con la implementación de EIB siempre fue necesario construir y elaborar en el idioma wichi porque no existían.”	Nº 1
Creatividad/innovación	En referencia a cómo organiza las clases: “Quiero enseñarles que no todo es juego y que pueden aprender otras herramientas. Les aviso que día llevaré las computadoras, y ese día se llena el aula.”	Nº 1
Creatividad/innovación	En referencia a cómo trabaja ante la ausencia del docente:” Ahora que estoy solo con 4º doy las clases en castellano y wichi, voy viendo si los chicos están atentos, cuando veo que se aburre cambio de lengua entre palabra y palabra. Separo en el pizarrón y voy dando actividades, que elijan una palabra y escriban un cuento corto en wichi, y que de ese cuento analicen las oraciones en castellano.”	Nº 1
Creatividad/innovación	En referencia a dar la clases sin el docente: “Primero todo en wichi, hacemos análisis de texto, interpretación, o sea buscamos sustantivos, y también buscamos verbos, relacionamos como son las acciones en wichi y como en castellano.”	Nº 1
Creatividad/innovación	En referencia a la clase: “(...) inicio conversando, con indagaciones sobre los saberes previos, y de ahí salen los conocimientos empíricos de los alumnos, donde ellos me dicen el nombre de las plantas, cuales son los medicinales, lo que escucho de los padres o de los abuelos, y el tipo de plantas de las que saben el nombre.”	Nº 1
Creatividad/innovación	En referencia a organizar las clases: “Por ejemplo con el tema de la planta, el docente enseña germinación y yo tengo que enseñar las partes de las plantas en wichi, o después puedo buscar otras actividades relacionadas a esas plantas, puede ser si es medicinal u ornamental, puedo hacer un cuestionario, siempre según el nivel del grado. Pero siempre estamos buscando actividades que se puedan convertir en contenidos para enseñar en wichi.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Creatividad/innovación	“Cuando me toco también incorporar la computación en el grado nadie se atrevía y entonces le digo a la directora que me dé una computadora de las primeras, me acuerdo que lo tenía como premio (...)”	N° 2
Creatividad/innovación	“Entonces el trabajo de excepción que realiza el maestro, lo hace para que el niño vuelva al día siguiente cuidando el modo de pedirle que llegue temprano, antes hacíamos rifas, bingos y sorteos para que lleguen a horario, como así también a la hora de marcar una indisciplina tenemos que ser cuidadosos.”	N° 2
Creatividad/innovación	“Me acuerdo que ese día comencé explicándole a un niño, y él le explicaba al otro en su lengua y así en menos de diez días ya los tenía a todos los alumnos manejando las computadoras. El trabajo mío fue un ensayo y en el aula yo le explique a un alumno, y él lo multiplicó con su lengua, (...)”	N° 2
Creatividad/innovación	“Tengo un par de estrategias, por ejemplo para contar un cuento, tengo una que es para los niños de mi nivel, es llevarlos a interactuar en el aire libre. Vamos a una zona donde ellos se sienten en contacto con la naturaleza, damos una vuelta por el centro, o puede ser el patio, un árbol que está en la comunidad, un tronco que lo usamos como un banco. Y de ahí contamos experiencias, justamente al ser una zona libre vamos cruzando animalitos y vamos interactuando (...)”	N° 3
Creatividad/innovación	En referencia a que algunos padres no quieren que de la clase en wichi: “En mi caso voy detectando en el interés del niño en participar, y me doy cuenta cuando participa poco, es porque uno de los padres es criollo.”	N° 3
Creatividad/innovación	Por ejemplo en los grados más bajos damos títeres enseñando las partes y la construcción, y en los grados más altos los alumnos podrían escribir los diálogos, hacer un concurso, etc. Nos permitiría hacer cosas nuevas, iríamos construyendo y armando de manera creativa pero para su nivel. Participarían ellos y lo harían a su forma, aprenderían la exclamación en el momento, cada uno a su tiempo.	N° 3
Creatividad/innovación	“En mi caso cuando tengo que buscar información para armar la planificación, busco en carboncito, charlo con los ancianos o los caciques, pido que me cuenten historias, y la voy escribiendo en wichi, si puedo y me sale bien dibujo, sino pido ayuda a algún niño. Y así con las otras actividades, para que lo atrape al chico.”	N° 4

Categorías	Segmentos	Participante
Creatividad/innovación	En referencia a preparar los contenidos culturales: “(...) y así voy ando, busco, camino, converso con los ancianos, que me cuenten historias, leyendas. Después hasta lograr lo sé y estoy contenta por eso.”	Nº 4
Creatividad/innovación	“(…) todo ese trabajo después lo corregíamos juntos y de ahí teníamos que empezar a armar las actividades. De ahí también armamos un diccionario wichi, libros con dibujos y actividades. Pero lo que ahora falta es la actualización o renovar ese material.”	Nº 5
Creatividad/innovación	“Después cada maestro tenía su proyecto interinstitucional, yo por ejemplo propuse y tenía el de jardinería,(...)”	Nº 5
Creatividad/innovación	“Por ejemplo, yo no los tenía mucho tiempo encerrados en las aulas, trataba de salir más al contexto. Sobre todo en el monte que tenes tanto por enseñar, lo sacaba para mostrarles y que aprendan la naturaleza. Antes de enseñar con una lámina, prefería sacarlos para que primero exploren en su región. Después entró la tecnología y con una computadora, llevamos CD para hacerle ver imágenes de cómo eran los animales en otras regiones, etc.”	Nº 5
Creatividad/innovación	“Porque eso comentaba yo en una de las últimas reuniones y capacitaciones, acá la mejor estrategia es querer al niño, trayéndolo a tu lado, acompañarlo le haces tener mucha confianza al niño. Y de ahí logras todas las estrategias que vos quieras, todas las competencias en el grado. Te trabajan, te hacen la tarea, te hacen caso.”	Nº 5
Creatividad/innovación	En referencia a las dificultades en la tarea: “cuando no tengo la pareja pedagógica se me complica dar la clases porque los alumnos no me entienden y se producen actos de indisciplina. Entonces la única forma que me queda es dar las clases en castellano.”	Nº 6
Creatividad/innovación	También pensé en hacer funcionar un karaoke, para que se animen a cantar y pierdan la timidez, porque es una forma de que lean mientras cantan sus canciones favoritas, algunos niños mostraron entusiasmo. Pero la macana es que no contamos con un equipo, no hay micrófono, buscar la forma de poner un taller”	Nº 6

Categorías	Segmentos	Participante
Empatía	Es algo que tengo en cuenta, porque yo recuerdo lo que me paso a mí, como me costaba interpretar el texto. Ahora también lo veo en los alumnos del terciario, que le dan muchísimas fotocopias para que hagan resúmenes, para que hagan cuestionario, y les cuesta un montón.	Nº 1
Empatía	Eso ha permitido que los niños se interesen en las clases, que sea motivadoras, porque enseñamos temas que tienen que ver con su realidad.	Nº 1
Empatía	Hay casos en los que el niño necesitan contención, en esos casos se ve que les cuesta aprender y concentrarse en las actividades que le proponen, porque muchas veces el docente no muestra actitudes de aceptación, de acompañarlo, de acercarse y brindarle cariño, de mostrar interés por ayudarlos.	Nº 1
Empatía	Hoy veo que los chicos que no venían antes, es porque no estaban interesados con la clase porque no entendían, ahora a mi clase asisten todos los días.	Nº 1
Empatía	Por ahí existen padres separados, padres que consumen bebidas alcohólicas, y vemos permanentemente que esos problemas afectan al niño, resulta difícil captar su atención y lograr que ese niño aprenda.	Nº 1
Empatía	Es decir, un chico en la ciudad de una zona urbana asiste a la escuela porque el papá lo prepara, lo despierta, acondiciona y hasta a veces lo acompaña para que llegue a horario.	Nº 2
Empatía	Otra situación que se presenta es la pobreza en la que viven las familias, que solo cuentan con pocos recursos, y los niños muchas veces no lo vienen a la escuela a aprender, sino que vienen en primer lugar a comer, porque es una realidad que a los padres no le alcanza, y muchas veces tenemos como maestros comprometernos y ayudar o acompañar.	Nº 2
Empatía	Yo notaba que cuando enseñaba y le preguntaba, el chiquito quedaba quietito. Si yo le preguntaba y él me miraba con los ojitos de que estaba pensando pero no me sabía responder, entonces ese pensar de él me llevaba a mí a decir, que había recibido el concepto solo que no sabía cómo explicarlo y después el realizaba correctamente la tarea.	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Empatía	También veo que con los alumnos hay que saber entender cada realidad, y de acuerdo a eso realizar nuestro trabajo, acompañarlos, sentir ganas y compromiso por esos niños que le faltan muchas cosas.	Nº 3
Empatía	Después hay peleas entre padres, o que el niño no viene porque el papa le pegó a él y a su mamá. Entonces a ese chico le cuesta aprender y poner atención.	Nº 4
Empatía	Cuando asisto a escuelas cercanas de población originaria por algún intercambio, yo pruebo y les hablo en wichi, digo algunas palabras que conozco y ellos se sorprenden, vos vieras como abren los ojos, porque ellos me hablan en castellano. Y también puedo ver esa diferencia, porque mi mujer trabaja en una de esas escuelas, y me cuenta que ellos no trabajan con la modalidad de EIB.	Nº 5
Empatía	Después me fui dando cuenta de que tenía que empaparme, conocer más el contexto, el porqué de algunas conductas. Comencé a meterme dentro de los proyectos de la institución, ahí no solo era alguien que enseñaba sino que cada vez aprendía mas de ellos.	Nº 5
Empatía	Entonces cada tema íbamos anotando paso por paso, yo compartía mi planificación, la hacía con tiempo y prolija para que me entienda la letra. Estaba dispuesto si el auxiliar tenía alguna consulta. Para organizar mejor mi trabajo con el auxiliar buscaba siempre de llevar la planificación preparada por temas y si él quería consultaba. Él auxiliar se encargaba de adaptar mi programación a su idioma, realizar los afiches, buscar los contenidos en los ancianos. Después al dar la clase, comenzaba él en la lengua nativa, y después intervenía el maestro, enseñando los mismos contenidos pero en castellano	Nº 5
Empatía	Fui buscando estrategias para llegar a los niños, lo primero era el afecto, cuando ellos venían a clases yo les daba un abrazo, les preguntaba como estaban. Eso me resultaba y me hacía sentir bien, y lo veía también en sus caritas. Yo quiero demostrarles que me importan y los quiero.	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Empatía	Porque primero yo imponía diciendo: -¡yo soy el maestro! Y bueno después con el tiempo entendí que no se trataba de “Ser el maestro” (con señas de comillas acompaña la frase), sino de tener presente el interés del niño y en el ambiente que está trabajando que no es lo mismo un ambiente de un pueblo originario, que un ambiente de un pueblo criollo, es muy distinto. Los intereses son distintos, las necesidades son distintas. Entonces vos te tenes que adaptar a eso.”	N° 5
Iniciativa	“Cuando el padre o madre viene enojada a reclamar yo me acerco y converso, y busco la forma de tranquilizar, como soy de la comunidad por ahí se calman.”	N° 1
Iniciativa	“(…) si el gobierno tendría la intención de mejorar la calidad educativa de los pueblos originarios, lo primero que haría es fortalecer la modalidad de EIB, que tuviera su propio edificio, que hubiera un fondo especial para esa modalidad porque no solamente a los wichi le sirve, sino también a las otras etnias.”	N° 1
Iniciativa	“Y todo eso me ha permitido esforzarme, auto-capacitarme, investigar, recopilar información, conocimientos de mis abuelos, de mi pueblo.	N° 1
Iniciativa	En referencia a la forma de organizar la clases: “Incluso yo me animé cuando era changuito insignificante, me propuse y empecé como traductor de consignas de los maestros. A medida que pasaba el tiempo, con los cursos de capacitaciones (...)”	N° 1
Iniciativa	En referencia a la hora de dar la clase: “Voy buscando actividades que se puedan hacer en wichi y lo consulto con la maestra, (...)”	N° 1
Iniciativa	En referencia a las competencias por alcanzar con los alumnos: “Por ahí enseño ciencias naturales pero todo con áreas integradas, donde enfatizo mucho mejorar la expresión del alumno. Porque muchas veces el alumno necesita resolver un problema de matemática, y comprender la consigna le cuesta, por lo que necesita alcanzar la capacidad para interpretar el texto.”	N° 1

Categorías	Segmentos	Participante
Iniciativa	En referencia a los proyectos institucionales en los que participa: “Actualmente no se trabaja con otras instituciones, es por eso que permanentemente pienso y propongo, porque vengo de una época donde se trabajaba de esa forma, compartir con otras escuelas de pueblos originarios.”	N° 1
Iniciativa	Para mí debería investigarse formas de mejorar la, lo primordial es levantar la autoestima del niño, porque no solo el niño sino una persona adulta wichi se siente en inferioridad, a la hora de proponer o discutir	N° 1
Iniciativa	Pero para eso tenemos que trabajar y lograr que el niño se apropie de la institución, que comprenda el valor que tiene la formación y la escuela para nuestra vida.	N° 1
Iniciativa	“(…) yo participe en una capacitación de manera activa, recuerdo que recién tenía tres meses en la escuela, me plante en la capacitación y conté mi experiencia, Jesús el auxiliar dijo: -el maestro que acaba de hablar recién tiene 3 meses en la escuela, y miren como está transmitiendo su experiencia en la exposición.”	N° 2
Iniciativa	“A su vez implementé un proyecto en la escuela que era con respecto a los actos escolares entonces se involucraba a las mamás, porque allá en Carbonicto, y creo que en todas las comunidades pasan lo mismo, son las mamás que tienen más participación que los papás (…)”	N° 2
Iniciativa	“Como maestro cuando se presentaba una situación que el alumno no venia, o si había un problema, agarraba el cuaderno de notificación y me iba a visitar el hogar con el cuaderno, para conversar, conocer al papá y su situación, contarle de que forma trabajaba. Acercarte cuando su hijo tiene un problema, eso te abre las puertas de su casa y la comunicación, la visita allá era necesaria para trabajar de forma positiva.”	N° 2
Iniciativa	“Me tocó trabajar en lengua wichi por un pedido de ellos, pasó que el auxiliar estaba con licencia; entonces los chicos me decían: -maestro trabajemos en wichi. Les dije que no sabía y ellos decidieron enseñarme. Pero le digo: ¿cómo se yo que ustedes van a hacer bien las cosas? dicen: --Maestro nosotros vamos a hacer bien, y me acuerdo de un chiquito que era el que más me enseñaba.” (del docente a dar clases cuando el auxiliar faltó)	N° 2

Categorías	Segmentos	Participante
Iniciativa	“Porque no es solamente el horario de jornada completa sino que también tenes que acordar fuera de horario con el maestro auxiliar para coordinar las planificaciones y eso implica invertir o dejar mas de tu tiempo en la escuela.”	Nº 2
Iniciativa	“Una vez nosotros expusimos en una capacitación nuestro trabajo, llevábamos filmaciones y ella presencié nuestra exposición(...) (en referencia a la supervisora)	Nº 2
Iniciativa	En referencia a la clases de computación: “El trabajo mío fue un ensayo y en el aula yo le explique a un alumno, y él lo multiplicó con su lengua, (...)”	Nº 2
Iniciativa	“(…)yo por ejemplo participaba contando la cosmovisión de nuestro pueblo originario y ellos en base a lo que yo contaba seleccionaban los contenidos. Después mi tarea consistía en ampliar esa información en la comunidad. ”	Nº 3
Iniciativa	“En el caso de que el niño sea hijo de la mezcla de criollo y wichi, converso con los padres y les pregunto si quieren tomar la cultura wichi como una manera de aprender una parte de nuestras raíces,(...)”	Nº 3
Iniciativa	“Por ejemplo si hablamos de las vocales o consonantes, yo preparo afiches de las vocales y consonantes de cómo se dice en wichi. Si ella encara en matemáticas, yo busco una forma de explicar, en lo posible, porque no tenemos muchos juegos en matemáticas, ni traducciones en wichi,(...)”	Nº 3
Iniciativa	“En cambio cuando entro yo y les hablo en nuestra lengua, ellos contestan todo. Por ahí hay que pedirles que hagan silencio, porque creo que al estar yo ellos se sienten cómodos, porque hablo en su lengua (...)”	Nº 4
Iniciativa	“Con las capacitaciones aprendí mucho a enseñar en las clases, y también a armar las planificaciones, que contenidos buscar en nuestro contexto, hacer dibujos de animales. Y con eso capacitaciones me ayudó mucho.”	Nº 4
Iniciativa	“Yo comienzo dando la clase en wichi, preguntándoles a los chicos mientras señalo en las láminas ¿Qué partes son? Para ver sus conocimientos previos y después ella en castellano.	Nº 4
Iniciativa	“(…) pero hasta hace un año cada cuento, historia, anécdota, todo decorado en un afiche para que quede en la pared de los chicos. Ese es el trabajo de la interculturalidad revalorizar sus tradiciones y transmitir la sabiduría de su pueblo, después entramos nosotros con la enseñanza.	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Iniciativa	“A su vez yo apuntaba, en mi caso a desarrollar las competencias: como mejorar la expresión, que pierdan la timidez para participar, comprensión lectora. Más allá del objetivo pedagógico que respondían a los lineamientos del ministerio.”	Nº 5
Iniciativa	“El proyecto que yo propuse, “mundo verde” apuntaba a señalar el cuidado e importancia de las plantas ornamentales de la zona, todas las actividades que realizábamos, no solo aprendían los niños, consistía en un intercambio de saberes, (...)”	Nº 5
Iniciativa	En referencia a su trabajo en el aula “(...) los llevaba a hacer una huerta, ahí aprendían a trabajar la tierra, aprendían a medir entre las plantaciones, también enseñábamos las partes de las plantas para practicar los contenidos de los ejes pedagógicos ya enseñados.”	Nº 5
Iniciativa	“(...) el alumno en ese caso tiene que aprender las tablas de forma mecánica, es decir, de memoria o sino hacer a través de la suma. De agrupar, yo le doy de dos cifras pero todavía no le agarran y tengo que volver a rever.”	Nº 6
Iniciativa	“También pensé en hacer funcionar un karaoke, para que se animen a cantar y pierdan la timidez, porque es una forma de que lean mientras cantan sus canciones favoritas, algunos niños mostraron entusiasmo.”	Nº 6
Iniciativa	Ahora en tecnología queríamos trabajar con las computadoras porque tenemos el tema de conectar igualdad. En mi caso trabajo con los alumnos y a ellos los entusiasma. Pero otra complicación es que no hay nombramientos de un profesor de computación,	Nº 6
Iniciativa	Hay maestros que se capacitaron con el propósito de hacer funcionar la radio en Carboncito, estamos con el tema de la falta de comprensión de textos, porque los chicos no participan o si leen lo hacen en voz baja, como con timidez.”	Nº 6
Introspección	“Y si está mal, acepto porque uno aprende de los errores que uno tiene. Porque yo aprendo cuando ellos me enseñan y la verdad que me acompañan.”	Nº 4
Introspección	En referencia a la directora anterior: “Lo que lamento es que en ese momento veíamos más las exigencias que el gran compromiso y entusiasmo para brindar ideas (...)”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Introspección	En referencia a las problemáticas del contexto: “También he visto que nosotros como wichi tenemos otra forma de aprender y de relacionarnos con las personas, lo cual no es malo ni bueno, pero si nos hace diferentes.”	Nº 1
Introspección	En respuesta al acompañamiento de los padres: “Es por eso que yo digo que la educación no fue parte de la cultura de nosotros, y como maestros tenemos que hacer, es lograr que el niño adopte esa cultura.”	Nº 1
Introspección	Es algo que tengo en cuenta, porque yo recuerdo lo que me paso a mí, como me costaba interpretar el texto.	Nº 1
Introspección	Mi temor siempre fue de ser rechazado por los criollos o chaqueños, y creo que hoy en día los jóvenes tienen ese miedo	Nº 1
Introspección	Y todo eso me ha permitido esforzarme, auto-capacitarme, investigar, recopilar información, conocimientos de mis abuelos, de mi pueblo. Para mí esos momentos fueron valiosos y en los que me sentía bien.	Nº 1
Introspección	(Reflexiona y se re-pregunta) ¿Participó la escuela de encuentros? así como con respecto a esto de la huerta, sí, pero proyecto así compartido con otras instituciones como trabajar en red, en lo que yo estuve poco casi nada se hizo	Nº 2
Introspección	Fue algo muy lindo y satisfactorio -¡es una cosa linda!- hay que buscarle la vuelta y pensar cada uno: ¿Cómo lo puedo aplicar en otro contexto?	Nº 2
Introspección	Y esto te da la pauta de que es una idea errona de que el chico no aprende sino que ahora tienen la posibilidad de aprender en su lengua y lo hacen muy bien.	Nº 2
Introspección	Mis limitaciones están relacionadas al manejo de grupos, me gustaría aprender más y tener capacitaciones que me enseñen nuevas formas de enseñar y manejar a mis alumnos.	Nº 3
Introspección	Todo lo que aprendí aquí fue en base a la práctica, al lado de la maestra. Dependía de si ella podía o no integrarnos y explicarnos	Nº 3
Introspección	Y hoy en día los problemas económicos que tienen influyen en su asistencia a clases. Algo que antes no pasaba es que por ahí si no tienen calzados no van, y antes yo recuerdo que íbamos como nos levantábamos.	Nº 3

Categorías	Segmentos	Participante
Introspección	O sea, cuando uno llega a la escuela tiene que dejar afuera los problemas y dedicar solo a los chicos, me ayudó a seguir adelante, a conocer otras nuevas cosas, aprender a llegar a horario, a hacer planillas, a compartir en cuanto a los chicos y los docentes.	Nº 4
Introspección	Y si está mal, acepto porque uno aprende de los errores que uno tiene. Porque yo aprendo cuando ellos me enseñan y la verdad que me acompañan.	Nº 4
Obstáculos	“Recién estoy hace dos años trabajando, siento mucho desgaste todos los días en ir y volver, lo bueno es la parte salarial. Pero lo que me desanima es ver que los chicos no aprenden con facilidad como en otras escuelas.”	Nº 6
Obstáculos	“Todavía no logré comprender el idioma de ellos, ni tampoco adaptarme a su forma de comunicarse.”	Nº 6
Obstáculos	En referencia a como se siente en la escuela: “Y ¿cómo hago yo? Que no tengo auxiliar, no puedo partir de un texto mío, porque no sé si va a funcionar. A lo mejor yo le doy un texto y ellos no le entienden y la función de la escuela es integrarlos a los conocimientos.”	Nº 6
Obstáculos	“Y muchas veces se consideraba que los niños wichi tenían problemas de aprendizaje, pero ese problema era la lengua y lo tomaban como una barrera idiomática, que no permitía que el docente llegue a los alumnos.”	Nº 1
Obstáculos	“Yo a eso lo veía como una barrera idiomática entre la educación, el maestro y el alumno.”	Nº 1
Obstáculos	“Por ahí tienen problemas en sus hogares, los padres se pelean, y esas situaciones la traen a la escuela, en algunos casos el maestro tiene que ser el mediador.”	Nº 6
Obstáculos	“Ahora como estoy a cargo de cuarto grado por la falta de nombramiento del personal docente, (...)”	Nº 1
Obstáculos	“Como los maestros actuales son interinos, lo máximo que está es un año, y después mandan a otro docente, y hasta que se adapten, hasta que se concienticen o hasta que acepten la realidad, eso lleva tiempo y ganas.”	Nº 1
Obstáculos	“Otra situación que se presenta es la falta de asignación de maestros titulares a esta área desfavorable, no están titularizados y no se puede planificar en pareja pedagógica porque por ejemplo yo que estoy dando clases en 4 grado y no tengo el maestro que dé el contenido pedagógico.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	“También se presenta la problemática de que faltan maestros porque no han sido nombrados.”	Nº 1
Obstáculos	“Por cuestiones de financiamiento lo ideal sería que cada grado tenga su auxiliar bilingüe, pero esto no se daba, entonces estábamos limitados con respecto al auxiliar como era insuficiente había que hacerlos rotar en las aulas.”	Nº 2
Obstáculos	“En caso de que algo ocurra en la escuela, un maestro se ausente o haya sucedido algo y tengamos justa la cantidad de maestros, y falte para un grado, en ese caso como auxiliar puedo ayudar con esos alumnos.”	Nº 3
Obstáculos	“De manera general, en ese caso yo como auxiliar veo el problema que falta es que cada grado tenga bilingüe porque así no perdamos nuestro idioma. Porque los auxiliares están de manera permanente hasta tercer grado y después, de cuarto a séptimo ya no tienen bilingüe. Por ejemplo, si el maestro no viene, el auxiliar cubre ese grado.”	Nº 4
Obstáculos	“También la falta de nombramiento del personal bilingüe, es decir en tiempo y en forma, porque por ahí lo nombraban tarde, cuando estábamos a la mitad de años de clases y era más difícil la adaptación del equipo auxiliar-docente.”	Nº 5
Obstáculos	“A su vez otra situación problemática actual, es que falta la designación de maestros y auxiliares, los nuevos no fueron titularizados. Por ejemplo, tenemos 4º grado que está sin maestro y tienen clases solo con el auxiliar (...)”	Nº 6
Obstáculos	“Entonces no podemos trabajar en pareja pedagógica, porque varios docentes están con licencia y los auxiliares van cubriendo. Todo eso dificultad se observa a la hora de transmitir los conocimientos, (...)”	Nº 6
Obstáculos	“En matemáticas, se nos complica la falta de material para enseñar, porque la población en la lengua wichi, solamente tienen los números hasta el diez; (...)”	Nº 3
Obstáculos	“El ultimo año vi que los nuevos maestros no tenían ni querían darle lugar en la clase al maestro auxiliar bilingüe, ahí es donde se está cometiendo el error, (...)”	Nº 5
Obstáculos	“Esa falta de creencia en lo que el niño puede lograr aprender o ser alguien, influye en el fracaso escolar de nuestros alumnos, de los niños de nuestra comunidad, (...)”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	“También existen falencias con respecto a la figura y función tanto del docente y el auxiliar, porque la modalidad de EIB da buenos resultados en muchos lugares, en lo que habría que enfatizar, es la postura del docente ante las realidades originarias, porque cuando llegan docentes nuevos no nos dan lugar en el aula, porque no están capacitados ni conocen el trabajo de la pareja pedagógica.”	N° 1
Obstáculos	En referencia a ADP: “(...) hasta el día de hoy no veo la existencia de una organización, un gremio o una fundación que se haga cargo de los derechos de los niños. Favorecen solamente a los que están en su entorno o a los que están en el poder actualmente. Porque hay docentes que por ahí no tienen puntaje e igual lo mandan, al lugar al que ellos elijen sin tener en cuenta si se van a poder adaptar o no, solo porque el sueldo es alto.”	N° 1
Obstáculos	“También hay en ocasiones que los maestros no le dan el lugar a los auxiliares, pero a mí la maestra me da lugar y me deja trabajar. Pero por ahí el maestro esta solo en el grado, los chicos no lo escuchan, por más que le digan algo, pareciera que no le entiende”	N° 4
Obstáculos	“Cuando la modalidad era castellanizadora se veía mucho la deserción escolar, repitencia y los niños es como que no avanzaban a la velocidad que tienen los de la ciudad. Y muchas veces se consideraba que los niños wichi tenían problemas de aprendizaje, pero ese problema era la lengua y lo tomaban como una barrera idiomática, que no permitía que el docente llegue a los alumnos.”	N° 1
Obstáculos	“Por eso el chico repetía dos veces el primer grado, tres años el segundo. Y así aumentaba la sobre edad en los grados, lo que producía en el niño y lo llevaba inexorablemente al fracaso y el abandono escolar.”	N° 2
Obstáculos	“Porque planteábamos la problemática de que los niños no aprenden, esa era la primera dificultad que tenían los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos aborígenes. Hasta que descubrimos que el problema estaba en la lengua, en la lengua escolarizada –castellana- y su lengua materna, no podían interpretar el mensaje, la información, la consigna porque se la realizaba en una lengua desconocida.”	N° 2

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	“Un problema específico en lo que se refiere a la práctica docente-auxiliar-alumno, está relacionado en un 60% a la escritura, oralidad y lectura. La comprensión de texto es una de las problemáticas que más se presentan. Esto se debe a que tenemos una población 100% wichi. Al niño en sí, le cuesta hacer el paso de la lengua wichi al castellano (...)”	Nº 3
Obstáculos	“Estoy en primer grado y yo veo que a la maestra cuesta entender; a la maestra criolla, es decir, llegar al niño por el idioma. Pero al llegar los días el niño va entendiendo lo que la maestra le dice, y la maestra también entiende al niño. Pero aquí en Carboncito no todos los niños wichis asisten a la escuela, a veces hay problemas en cuanto a la maestra, porque no le entienden por la lengua.”	Nº 4
Obstáculos	La lengua y sobre edad en los grados es otra dificultad, el hecho de que al niño le cueste interpretar y hacer el pasaje del wichi al castellano, generó repitencia en los alumnos, porque les costaba mucho aprender los contenidos pedagógicos que traía el maestro de la ciudad, hasta que se incorporó la modalidad de EIB, y con la incorporación del auxiliar, eso trajo muchas cosas positivas.”	Nº 5
Obstáculos	“Hay niños que tienen sobre edad, vienen pasando de grado, con escasos conocimientos (...)”	Nº 6
Obstáculos	“(...) no hay nombramiento de maestro y un auxiliar que va rotando. Otra situación es que el ministerio solo tiene en cuenta al maestro auxiliar permanente en el primer ciclo, y en los otros niveles no están contemplados.”	Nº 1
Obstáculos	“Esa falta de creencia en lo que el niño puede lograr aprender o ser alguien, influye en el fracaso escolar de nuestros alumnos, de los niños de nuestra comunidad, desertan la escolaridad porque no se sienten aceptados.”	Nº 1
Obstáculos	“Hasta ahora hay auxiliares, yo estoy con cuarto y otra auxiliar del primer ciclo esta sin la maestra porque esta de licencia de maternidad. Pasaron tres meses y los niños están sin maestros asignados (...)”	Nº 1
Obstáculos	“Pero actualmente hay cinco maestros titularizados, pero ahora somos menos porque dos están de licencia, y hay docentes auxiliares cubriendo un grado porque el maestro de cuarto no fue nombrado.”	Nº 1
Obstáculos	Como los maestros actuales son interinos, lo máximo que está es un año, y después mandan a otro docente, y hasta que se adaptan, hasta que se concienticen o hasta que acepten la realidad, eso lleva tiempo y ganas. Pero yo digo:- que ganas va a tener un maestro de adaptarse, de conocer el trabajo si al año siguiente lo cambian.	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	Desde la perspectiva del auxiliar: “Estamos con el gran dilema de que todos los años vienen docentes nuevos, y con la directora que también fue maestra cuando estaba Susana (la directora que movilizó todo el trabajo), y después con el tiempo se jubiló. Yo veo que ella también intenta recuperar la modalidad de EIB pero los docentes nuevos no tienen idea, ni ganas porque tienen una formación tradicional.”	Nº 1
Obstáculos	Desde la perspectiva del auxiliar: También se presenta la problemática de que faltan maestros porque no han sido nombrados. Eso es lo que yo digo del ADP, (Agregación docente provincial) para las comunidades originarias es una entidad que nos perjudica.	Nº 1
Obstáculos	En referencia a la falta de materiales bibliográficos en su lengua: “Solamente vemos libros y artículos en castellano porque generalmente no se tiene en cuenta las realidades rurales,(...)”	Nº 1
Obstáculos	En referencia a las capacitaciones con el equipo de trabajo anterior: “Pero también se produjo una ruptura cuando los docentes, pilares de la EIB, llegaron a la etapa de la jubilación. Ellos se jubilaron, y poco a poco fueron desapareciendo los logros. Prácticamente siento que me quede solo con todos mis conocimientos y con esa costumbre de trabajar en forma conjunta.”	Nº 1
Obstáculos	En referencia a las características de los alumnos: “Una de las características es que la población habla la lengua wichi, lo que ha generado mayor problemática en la comunicación con el maestro, y a la vez influye en el aprendizaje del niño.”	Nº 1
Obstáculos	En referencia a las competencias por alcanzar con los alumnos: “Lo que veo es que la mayor dificultad del niño wichi es la interpretación del texto o la consigna, yo en 4º trabajo mucho con lectura, promoción, interpretación y análisis de texto.”	Nº 1
Obstáculos	En referencia a los alumnos: “Otra cosa que pasa, es que el niño es indisciplinado porque los padres lo dejan que sean libres y eso también choca con la cultura criolla, es decir con los maestros por que cuando se le quiere enseñar o disciplinar por ahí el niño se ofende y no vuelve.”	Nº 1
Obstáculos	En referencia al acompañamiento de sus compañeros en relación al trabajo de la pareja pedagógica: “Yo no me siento acompañado por los colegas porque cuando propongo ideas con la mira en mejorar la EIB muchos de los docentes se asustan, porque demanda horas (...)”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	En relación a los compañeros nuevos: “Pienso que la clave está ahí, ahora la relación que tengo con algunos de mis compañeros me hace sentir muy desvalorizado, como que no le dan importancia a mis conocimientos, porque siento que falta la apertura de brindarme un espacio para exponer mis ideas, mis conocimientos previos.”	Nº 1
Obstáculos	Siento que los logros alcanzados se dieron en una etapa anterior, y hasta ahora anímicamente estoy bajonado, por haber perdido y no tener el valor de buscar la forma de recuperar y de lograr que los nuevos docentes puedan acompañarme, y acompañar a la directora para retomar lo que antes existía.	Nº 1
Obstáculos	“(…)puedo dar cuenta que uno de los principales problemas que presenta el maestro frente a este tipo de educación, que exige otro compromiso es la falta de iniciativa para aprender e intercambiar saberes con los auxiliares, que son los que más conocen el contexto.”	Nº 2
Obstáculos	“Porque planteábamos la problemática de que los niños no aprenden, esa era la primera dificultad que tenían los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos aborígenes. Hasta que descubrimos que el problema estaba en la lengua, en la lengua escolarizada –castellana- y su lengua materna, no podían interpretar el mensaje, la información, la consigna porque se la realizaba en una lengua desconocida.”	Nº 2
Obstáculos	“También hubo papás que no aceptaban el cambio de director y se resistían poniendo palos en la rueda, como ser protestas, me sacaban fotos, o quemaban gomas si yo no accedía a algún pedido, dificultándome el trabajo. Todo fue porque ellos se acostumbraron a los docentes anteriores,”	Nº 2
Obstáculos	“Todos devienen de la problemática de la lengua, si el maestro interpreta este desafío que implica la EIB encontrará la solución: aunando criterios, pensando nuevas estrategias, leyendo, compartiendo propuestas con los pares, capacitándose, etc.”	Nº 2
Obstáculos	“Al niño en sí, le cuesta hacer el paso de la lengua wichi al castellano, expresarse de manera clara, si lo tomamos de la parte práctica, yo diría que ellos entienden bien si no se lo apresura. Pero el expresarse si le va a costar, porque su lengua materna es el wichi.	Nº 3
Obstáculos	“Lo que veo como problema de capacidades, por ejemplo es un niño autista, pero eso lo sé porque veo en la tele o porque leo o busco información, pero yo no sé cómo manejarlo como bilingüe, sino que me tengo que adecuar a lo que sabe y enseña el maestro. Y aparte que el maestro no sabe tanto tampoco y no tiene herramientas.”	Nº 3

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	“Si por ejemplo el tema de las enfermedades, es decir aquellos problemas o capacidades diferentes donde a los niños les cuesta aprender, no por un problema de la lengua sino por alguna dificultad de nacimiento. Hoy en día veo esas capacidades con las que vienen los alumnos, y hay que saberlos sacar (...)”	Nº 3
Obstáculos	“También que busquemos una solución para los niños, para que puedan aprender a ritmo, es decir para que no les cueste tanto.”	Nº 3
Obstáculos	“La lengua y sobre edad en los grados es otra dificultad, el hecho de que al niño le cueste interpretar y hacer el pasaje del wichi al castellano, generó repitencia en los alumnos, porque les costaba mucho aprender los contenidos pedagógicos que traía el maestro de la ciudad (...)”	Nº 5
Obstáculos	“La mayor problemática a la que nos enfrentábamos era las inasistencias reiteradas, siempre luchábamos contra la asistencia irregular de los chicos, (...)”	Nº 5
Obstáculos	“Otra problemática es que sentí que en los últimos años me faltaron cursos de capacitación, años antes se generaban propuesta de capacitación por parte del ministerio (...)”	Nº 5
Obstáculos	“También la falta de nombramiento del personal bilingüe, es decir en tiempo y en forma, porque por ahí lo nombraban tarde, cuando estábamos a la mitad de años”	Nº 5
Obstáculos	En cambio los maestros recientes solo tienen un año o menos de experiencia aquí en la zona y no quieren o no saben brindar la posibilidad de realizar las actividades de manera conjunta	Nº 5
Obstáculos	En referencia a el ultimo año en la escuela“(...) los nuevos maestros no tenían ni querían darle lugar en la clase al maestro auxiliar bilingüe, ahí es donde se está cometiendo el error, porque no se dan cuenta que ellos deben permitirles enseñar, aprovecharlos, porque el niño se entusiasma cuando escucha las clases en su lengua.”	Nº 5
Obstáculos	“(...) los alumnos faltan mucho a clases, entonces después hay que refrescar o volver a enseñar los temas, porque encima los wichis son lentos para aprender.”	Nº 6
Obstáculos	“Eso es lo que veo, como también la trayectoria escolar, los alumnos vienen un poco mal de arrastre. Hay niños que tienen sobre edad, (...)”	Nº 6
Obstáculos	“Los niños presentan problemas de conducta, yo pienso en que es necesario un psicólogo en la zona o espacios de acompañamiento. Por ahí tienen problemas en sus hogares, los padres se pelean, y esas situaciones la traen a la escuela, en algunos casos el maestro tiene que ser el mediador.”	Nº 6

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	“Una de las dificultades es que no entiendo la lengua wichi, cuando no tengo la pareja pedagógica se me complica dar la clases porque los alumnos no me entienden y se producen actos de indisciplina. Entonces la única forma que me queda es dar las clases en castellano.”	Nº 6
Obstáculos	En referencia a como se siente trabajando en la escuela: “Recién estoy hace dos años trabajando, siento mucho desgaste todos los días en ir y volver, lo bueno es la parte salarial. Pero lo que me desanima es ver que los chicos no aprenden con facilidad como en otras escuelas.	Nº 6
Obstáculos	En referencia a la características de los alumnos: “Porque nunca podemos partir de su lengua nativa, entonces los maestros hacemos lo que podemos, y en mi caso parto desde el castellano. Tengo que imponer mi idioma porque no fui capacitado para trabajar sin la pareja pedagógica, la verdad que no sé hacerlo.	Nº 6
Obstáculos	En referencia a las características del grupo: “En el caso de las clases, primero se enseña en wichi y luego en castellano, planificación que no estoy pudiendo completar por escases de auxiliar en el aula.	Nº 6
Obstáculos	En referencia a las dificultades que se le presentan: “Una de las dificultades es que no entiendo la lengua wichi, cuando no tengo la pareja pedagógica se me complica dar la clases porque los alumnos no me entienden y se producen actos de indisciplina. Entonces la única forma que me queda es dar las clases en castellano.”	Nº 6
Obstáculos	En referencia a las problemáticas institucionales: “A su vez otra situación problemática actual, es que falta la designación de maestros y auxiliares, los nuevos no fueron titularizados. Por ejemplo, tenemos 4º grado que está sin maestro y tienen clases solo con el auxiliar, (...)”	Nº 6
Obstáculos	En referencia a los obstáculos de la tarea educativa: “A veces la comunidad también interfiere generando dificultades, es medio jodida, porque siempre está mirando cómo se comporta el maestro, lo que hace o no hace. Saca fotos si por ejemplo el maestro está hablando por teléfono, pero a veces el maestro esta en horas pasivas y ellos lo toman como desinterés. Cuando algo no les gustó están observando todo. Cualquier problemática tiene que resolver la escuela, si es época de política cortan el acceso para hacer algún pedido, si no les gusta un comportamiento se quejan y levantan firmas.”	Nº 6

Categorías	Segmentos	Participante
Obstáculos	He trabajado en otras escuelas rurales, en Tartagal, ahí hablaban en guaraní, siempre hay problemas en los comportamientos de los chicos Wichi, son muy indisciplinados o se aburren rápido. Hace 20 años que soy docente, después trabaje en el Sur unos años. A mí me resulta más fácil en las escuelas urbanas, porque en las rurales tenes que tener más recursos que atraigan a los niños.”	N° 6
Obstáculos	Otra situación es que existe escaso material bibliográfico en su lengua nativa. Entonces, tenemos que ver la forma de adaptar textos a la lengua wichi, que los atraiga e invite a la lectura. Porque los textos que vienen desde el ministerio, son extensos, no les entienden y se distraen,	N° 6
Obstáculos	Otra situación es que existe escaso material bibliográfico en su lengua nativa. Entonces, tenemos que ver la forma de adaptar textos a la lengua wichi, que los atraiga e invite a la lectura. Porque los textos que vienen desde el ministerio, son extensos, no les entienden y se distraen,	N° 6
Particularidades de la modalidad educativa	“Entonces, si nos ponemos a mirar nosotros desde ese ángulo las cosas, el maestro tiene que cambiar... yo no puede pretender como maestro que voy trabajar en ese tipo de contexto, a que el contexto cambie, en base a lo que él trabaja, en base a lo que a lo que me formé. Es una equivocación tremenda. Es el maestro que tiene que decir: Yo quiero hacerlo... yo puedo hacerlo..., yo sé hacerlo. Yo quiero aprender hacerlo son un montón de planteamientos, entonces para mí en ese tipo de contexto es el primer problema.”	N° 2
Particularidades de la modalidad educativa	“Yo puedo tener una visión desde el antes y el ahora, porque antes costaba aceptar el rol del bilingüe como parte de los docentes, porque antes se lo veía como un simple traductor, es decir, éramos mirados como una persona puesta en ese lugar. En cambio con la maestra que me toco estamos intentando trabajar en conjunto, ella me pide colaboración, o me consulta con lo que aprendimos en capacitaciones anteriores de pareja pedagógica, y eso me hace sentir alegre, importante.”	N° 3
Particularidades de la modalidad educativa	“Una de las características que presenta la modalidad de EIB, es la que las secciones en las que se dividen, son múltiples o plurigrado.”	N° 3
Particularidades de la modalidad educativa	“(...) la distribución de clases es pluri o grados múltiples. En mi caso tenía plurigrado, 4° y 5°.”	N° 5

Categorías	Segmentos	Participante
Particularidades de la modalidad educativa	“La particularidad es que enseñamos en una distribución plurigrado, este año me tocó 6° y 7° grado, de acuerdo al nivel de los niños y la cantidad de alumnos se decide los grados múltiples para el próximo año.”	N° 6
Particularidades de la modalidad educativa	“Por la cantidad de alumnos en la mayoría de los casos se trabajaron con sesiones múltiples, algunas llegaron a ser que es lo ideal secciones independientes. Pero esto siempre tratando de que el nivel de los chicos sea más o menos, no iguales pero si similares, es decir que tengan la misma característica.”	N° 2
Particularidades de la modalidad educativa	“Pensándolo a la distancia sería lindo poder conocer y que llegue a todos lados del ministerio cual es la importancia de la educación intercultural bilingüe, los buenos resultados que se obtienen (...)”	N° 2
Particularidades de la modalidad educativa	“Planificamos según la modalidad inter cultural bilingüe, según los términos que nos piden del ministerio, (...)”	N° 3
Particularidades de la modalidad educativa	“También algo particular de la escuela es la modalidad de trabajo EIB, es decir la educación inter cultural bilingüe.”	N° 5
Particularidades de la modalidad educativa	“(...) la modalidad es EIB, los docentes enseñamos por áreas, en mi caso enseño los contenidos pedagógicos.	N° 6
Particularidades de la modalidad educativa	“Siempre es en lengua wichi y después trabajar en castellano, la modalidad EIB consiste en realizar con el maestro la planificación de los ejes, donde el auxiliar se encarga de los contenidos culturales.”	N° 1
Particularidades de la modalidad educativa	“Otra de las características es que la escuela habla en las dos lenguas, una de las pocas escuelas que se tiene en cuenta la educación inter cultural bilingüe. La cartelera se hace en las dos lenguas, es algo que acordamos, por ejemplo está escrito en rojo sobre amarillo es en wichi. Y lo que está escrito en negro es en castellano, los actos escolares también se hacen en wichi y castellano.”	N° 2
Particularidades de la modalidad educativa	“En la escuela se enseña en los dos idiomas, en wichi y en criollo, es decir se planifica en base a lo que la maestra enseñara en castellano.”	N° 3

Categorías	Segmentos	Participante
Particularidades de la modalidad educativa	“(…) los alumnos dicen la oración en wichi, es una oración cortita que repiten en los dos idiomas. Y es de esa forma que tendría que ser, tanto las clases como los actos, al igual que el himno está grabado en las dos lenguas. Los actos también son así, primero en wichi y después en castellano.”	Nº 6
Particularidades de la modalidad educativa	“(…) educación intercultural bilingüe –EIB- en Carboncito”.	Nº 1
Particularidades de la modalidad educativa	“(…) pareja pedagógica, donde el auxiliar trabaja con el docente, allí establecen los contenidos pedagógicos y definen aquellos ejes que se adaptaran a los contenidos culturales.”	Nº 1
Particularidades de la modalidad educativa	“La modalidad de trabajar con el maestro auxiliar es una regla institucional.”	Nº 1
Particularidades de la modalidad educativa	“Siempre la modalidad fue plurigrado o grados múltiples, eso dependía de la cantidad de chicos que venían a la escuela.”	Nº 1
Particularidades de la modalidad educativa	“(…) el maestro trabaja con el auxiliar bilingüe.”	Nº 4
Particularidades de la modalidad educativa	En referencia al trabajo en el aula:“(…)el niño wichi necesita mucho del auxiliar bilingüe, porque en jardín y primer grado ellos empiezan a hablar todo en wichi”.	Nº 4
Particularidades de la modalidad educativa	“Realizamos una jornada para proponer ideas y recuperar la modalidad. Con la idea de realizar la selección de contenidos nuevos y armar un proyecto anual, como fue corto el tiempo terminamos a medio hacer las cosas.”	Nº 1
Particularidades de la modalidad educativa	“A mí me tocó trabajar con plantas aromáticas y medicinales, y también obtuve buenos resultados. Igualmente otro docente se encargaba de las plantas ornamentales, otra maestra trabajaba con la economía del hogar, enseñando a hacer comida a las mujeres, corte y confección.”	Nº 2
Particularidades de la modalidad educativa	“La escuela siempre partió desde lo cercano a lo lejano, en ese tiempo como la escuela era y es de jornada completa estaban los talleres, allí los alumnos tenían la posibilidad de aprender: huerta, granja, jardinería, manteniendo sus costumbres. Y bueno generalmente por ejemplo estaba el taller de huerta, (…)”	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Particularidades de la modalidad educativa	“Unos de los proyectos fue acordar dentro de la lengua wichi las palabras que usaríamos, ya que en los wichis hay varias formas de llamar las cosas.”	Nº 2
Particularidades de la modalidad educativa	“(…) a veces vemos la participación de los maestros en algunas capacitaciones, y después ellos nos hacen participar en las jornadas de aprendizaje, es decir, en los proyectos institucionales que pertenecen al corazón de la escuela.”	Nº 3
Particularidades de la modalidad educativa	“Esos proyectos los hacíamos años anteriores, donde yo por ejemplo participaba contando la cosmovisión de nuestro pueblo originario y ellos en base a lo que yo contaba seleccionaban los contenidos.”	Nº 3
Particularidades de la modalidad educativa	“Los proyectos que hay son los de las jornadas pedagógicas que son internos, (…)”	Nº 4
Particularidades de la modalidad educativa	“(…) talleres para no atosigarlo tanto con la pedagogía, lo llevábamos a hacer una huerta, ahí aprendían a trabajar la tierra, aprendían a medir entre las plantaciones, también enseñábamos las partes de las plantas para practicar los contenidos de los ejes pedagógicos ya enseñados.”	Nº 5
Particularidades de la modalidad educativa	“Nosotros estuvimos trabajando en las jornadas institucionales, buscando la forma de completar las planificaciones con el auxiliar, es algo que tenemos que hacer. Poner en acción el proyecto institucional de la huerta (…)”	Nº 6
Particularidades de la modalidad educativa	“Tenemos la huerta proyecto institucional que dejó en funcionamiento el maestro Rubén, hay que accionarlo nuevamente porque ahí van a trabajar, hacen medida de peso, ven de ciencia nutuales, ven a cuanto lo venderían. Pero hasta ahora no tenemos huerta porque no hay quien dé el taller.”	Nº 6
Perseverancia y autorrealización	“Para mí esta escuela es y fue muy importante, porque ingresé a trabajar y pude aprender todo lo que sé. En un primer momento me tocó ser alguien que ayudaba al director en las actividades escolares, como barrer, buscar leña y ser quien traducía algunas palabras.	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“(…) yo antes estaba solo desde el nivel inicial hasta séptimo, es decir, había un solo auxiliar y teníamos 160 alumnos. Después se incrementó la matrícula, se fueron consiguiendo más cargos de auxiliares, hasta que llegamos a cuatro.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Perseverancia y autorrealización	“Ahora estoy en segundo año del terciario, estudiando la carrera de magisterio. Porque si bien tengo experiencia y puedo ayudar a la directora a hacer las planillas mensuales e informes, manejo la computadora porque hice cursos.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“De tantas jornadas e iniciativa que teníamos para mejorar la calidad educativa de la escuela de Carboncito, llegué con la docente Mariel, a ser capacitadores de la modalidad, mediante un contrato realizado por el ministerio de educación de la provincia.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“Éramos nosotros los que proponíamos y exponíamos nuestros trabajos con la idea de que fuese multiplicador, fue un momento en el que me esforzaba muchísimo en leer y actualizarme, para que pueda responder a los interrogantes de cada jornada.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“Incluso yo me anime cuando era changuito insignificante, me propuse y empecé como traductor de consignas de los maestros, a medida que pasaba el tiempo, con los cursos de capacitaciones y las pasantías buscamos la manera de implementar la EIB en Carboncito, teniendo en cuenta la problemática que existía de que los niños no aprendían.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“Y todo eso me ha permitido esforzarme, auto-capacitarme, investigar, recopilar información, conocimientos de mis abuelos, de mi pueblo. Para mí esos momentos fueron valiosos y en los que me sentía bien.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	En referencia a logros alcanzados: “En un momento pase a ser capacitador de los auxiliares a nivel provincial acompañando a la maestra como pareja pedagógica, mostrábamos cómo funcionaba nuestro trabajo y como el niño aprendía.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“(…) después comenzó un postítulo que implementó el gobierno de la nación, de una duración de tres años. Donde éramos los directores los capacitadores. De hecho es una capacitación a nivel nacional y nosotros teníamos que hacer la bajada y explicar la forma de aplicación de los contenidos en contextos originarios.”	Nº 2
Perseverancia y autorrealización	“Es decir, hacia preguntas pero el chico no me respondía en su lengua materna, me respondía en lengua castellana. Y ahí está la interculturalidad si el chico era capaz de responderme lo que yo le preguntaba, quiere decir que en su lengua, comprendió lo enseñado.”	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Perseverancia y autorrealización	“Un caso diferente fue mi presencia, cuando llegue ellos no me conocían y eso también favorece el trabajo de un docente en ese contexto. Porque cuando vos tenés un papá que fue tu alumno, el te conoce, sabe a quién le confía su hijo. En cambio en mi caso fue así, y ahí entendí que en los originarios necesitas tiempo de aceptación.”	Nº 2
Perseverancia y autorrealización	“Después el logro que yo he tenido es manejar algunas carpetas, manejar un tiempo, manejar una planificación,(...)”	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	“Entonces vos ves el cambio ahora en los mismos chicos, que antes eras uno más de la comunidad, y ahora te dicen maestro. O sea que hay un cambio, para mí es un cambio y abordar todos esos temas y participar a mí me da satisfacción. (...)”	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	“Hoy en día, puedo dar la clase como maestro de segundo ciclo, y si faltó un maestro por licencia o enfermedad, me dice: -anda a ese grado y yo voy y cubro ese grado y puedo darles la tarea mirando la carpeta de esa maestra (...)”	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	En referencia a lo que aprendió cuando ingresó a la función: “y después el logro que yo he tenido es manejar algunas carpetas, manejar un tiempo, manejar una planificación, por ejemplo hoy no me cuesta tanto como en esos tiempos,(...)”	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	Ahora que pienso yo cuando entre no sabía nada de lo que había que hacer en la escuela, no sabía planificar, no sabía nada de eso que ahora si puedo hacer.	Nº 4
Perseverancia y autorrealización	“Actualmente no salimos a buscarlos con la misma frecuencia que antes, solo cuando hay un problema, porque aprendieron la idea de venir a horario, y porque también esos alumnos que salíamos a buscar, son los padres de los niños de ahora. Entonces puedo decir que le transmitimos una enseñanza.(realiza una pausa y sonríe).”	Nº 5
Perseverancia y autorrealización	“Por la tarde terminaba la jornada laboral del auxiliar, los maestros nos quedábamos solo con los chicos, por eso también era y es importante el trabajo del auxiliar, porque de acuerdo a lo que él enseñaba, el niño entendía y podíamos comunicarnos cuando el auxiliar no estaba.”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Perseverancia y autorrealización	Porque primero yo imponía diciendo: -¡yo soy el maestro! Y bueno después con el tiempo entendí que no se trataba de “Ser el maestro” (con señas de comillas acompaña la frase), sino de tener presente el interés del niño y en el ambiente que está trabajando que no es lo mismo un ambiente de un pueblo originario, que un ambiente de un pueblo criollo, es muy distinto.	Nº 5
Perseverancia y autorrealización	De tantas jornadas e iniciativa que teníamos para mejorar la calidad educativa de la escuela de Carboncito, llegamos con la docente Mariel, a ser capacitadores de la modalidad, (...)	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	No te podría decir si hay una que mas recuerde. Pero si que me gusta encarar más al tema mío, las capacitaciones que se dan del tema de pareja pedagógica es interesante para mí porque me sirve. Por ejemplo yo estoy estudiando ahora en el nivel terciario porque nosotros estamos, somos nombrados sin tener una base curricular.	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	“Es por eso que me propuse terminar el terciario de magisterio para aportar con mayores conocimientos a mi escuela, mi comunidad y alumnos.”	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	Mi ilusión continúa en que en algún momento podamos recuperar y trabajar de manera conjunta, por el bien de nuestra comunidad, porque soy el único que quedó del plantel anterior.	Nº 1
Perseverancia y autorrealización	“Y después con el tiempo dije:- si yo regresara a esa escuela sería mejor maestro, porque lo poco que hice en esa escuela con los niños, lo hice por voluntad, por ganas,(...)”	Nº 2
Perseverancia y autorrealización	“(...) capacitaciones que se dan del tema de pareja pedagógica es interesante para mí porque me sirve. Por ejemplo yo estoy estudiando ahora en el nivel terciario porque nosotros estamos, somos nombrados sin tener una base curricular. Para defenderme y poder armar mis propios ejes y tener contenidos y material en castellano y desde ese conocimiento encarar en wichi.”	Nº 3

Categorías	Segmentos	Participante
Perseverancia y autorrealización	“Mis limitaciones están relacionadas al manejo de grupos, me gustaría aprender más y tener capacitaciones que me enseñen nuevas formas de enseñar y manejar a mis alumnos (...)”	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	En referencia a la educación para el pueblo wichi: “De decir puedo hacer otras cosas, puedo seguir estudiando te da otras miradas para más adelante, para seguir en carrera. Entonces vos ves no solamente una posibilidad para vos sino para tus hijos. La posibilidad, que desde este lugar tus hijos pueden salir adelante el día de mañana.”	Nº 3
Perseverancia y autorrealización	“En jardín y en primero, pero mis compañeras ellas cantan, y a los chicos les gusta cantar y ellos cantan fuerte. Y hay veces digo porque será que no puedo cantar, y eso que yo sé cantar, pero por ahí no me sale, me da vergüenza. Y eso que la maestra los hace cantar y les sale fuerte. Asíque tengo que aprender a cantar.”	Nº 4
Perseverancia y autorrealización	“Me gustaría poder ganar más plata, ahora estoy cursando el terciario, la formación docente de primer ciclo. Siempre pidiéndole a Dios que me ayude para que yo entre como maestra, porque yo ahora estoy estudiando para maestra de grado.”	Nº 4
Perseverancia y autorrealización	“Así que como maestro me queda el sabor de haber llegado a dar todo de mí, de aprender y valorar muchas cosas con lo poco que se tenía y después lo otro será lo que algunos se acordarán de lo que hice.”	Nº 5
Realidad Educativa	“A la vez me preguntaba antes de venir ¿Cuáles eran las diferencias entre los niños criollos y los wichi? Y entendí que no hay diferencias, somos todos iguales, lo que ocurre es que las lenguas son diferentes. Entonces si yo aprendo es porque están hablando en mi idioma. Pero si yo tengo que trabajar en otra lengua, y no estoy capacitado; - soy yo el que va a tener problemas-.”	Nº 2
Realidad Educativa	“A mí me gustaba, disfrutaba de conversar, conocer sus costumbres y desde ese lugar entendía algunas cuestiones. Toda mi carrera la hice en zona de campaña rural o desfavorable, entonces yo sé cómo se comporta la gente del campo. Por lo que para mí era algo natural, y me resultó positivo para desenvolverme en la escuela ir a visitar a los padres y manejarme en el contexto como lo hacíamos antes.”	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Realidad Educativa	“Entonces es, volver a aprender, cuidar nuestra forma de expresar, no decirle y retarlo como se dio en algunos casos (...)”	Nº 2
Realidad Educativa	Me desesperaba y la directora me decía:- Andrés participas mucho vos! no le das tanto espacio al auxiliar bilingüe, yo te entiendo pero vos trata de darle espacio, dejalo... Y eso lo tengo presente y aprendí: como se dice “las cargas se acomodan en el camino”. Pero la verdad que para mí fue una experiencia muy linda.”	Nº 2
Realidad Educativa	En referencia cuando ingresó como auxiliar: “Ahora que pienso yo cuando entre no sabía nada de lo que había que hacer en la escuela, no sabía planificar, no sabía nada de eso que ahora si puedo hacer.”	Nº 4
Realidad Educativa	“Más allá de que a nosotros nos molestaba y nos daba de bronca, por el horario o la higiene, pero entendí que esos hábitos lo aprendimos de nuestros padres, y que ellos no lo hacen a propósito sino que a ellos no le enseñaron. Entonces reclamarle al niño era una causante de problemas, y eso se reflejaba en la asistencia.”	Nº 5
Realidad Educativa	En referencia a compartir con el grupo: “Aunque por ahí los auxiliares bilingües, se aíslan solos, por ahí nosotros cuando estamos compartiendo algún almuerzo, los invitamos y les decimos que se integren, que compartan. Recién en las jornadas comparten, y solo Jesús participa (...)”	Nº 6
Realidad Educativa	“(...) otra auxiliar del primer ciclo esta sin la maestra porque esta de licencia de maternidad.”	Nº 1
Realidad Educativa	“(...) estoy sin acompañamiento de la maestra, porque está de licencia por maternidad, solo estoy dando los contenidos culturales a los niños.”	Nº 4
Realidad Educativa	“(...) en lo que habría que enfatizar, es la postura del docente ante las realidades originarias, porque cuando llegan docentes nuevos no nos dan lugar en el aula, porque no están capacitados ni conocen el trabajo de la pareja pedagógica.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Realidad Educativa	“Porque muchas veces con las campañas políticas designan auxiliares que no tienen la formación necesaria para estar en una institución pública, o no tienen las herramientas suficientes para transmitir su conocimiento.”	Nº 1
Realidad Educativa	“Hay dos maestros fijo en el primer ciclo, yo estoy en cuarto grado, ahora en jornada completa, porque no hay nombramiento de maestro y un auxiliar que va rotando.”	Nº 1
Realidad Educativa	“Yo trabajo media jornada, de 8:00 hs a 12:30, después me quedo un rato a programar con la maestra y ayudar en la escuela.”	Nº 3
Realidad Educativa	“Otra característica es el trabajo de pareja pedagógica con extensión de jornada completa. Son ocho horas en la mañana de 8:00 a 12:30, son clases en base a los contenidos pedagógicos y culturales, en articulación con el auxiliar. Luego hacíamos un recreo de una hora, los niños comen y los docentes continuamos con la jornada extendida de 13:30 a 15:30 hs, con talleres institucionales”	Nº 5
Realidad Educativa	“jornada completa 7:00 a 17:30”.	Nº 6
Realidad Educativa	“Trabajamos con jornada completa”	Nº 6
Realidad Educativa	Pasaron tres meses y los niños están sin maestros asignados, pero estamos los auxiliares es decir:-como que lo estamos auxiliando al maestro (sonríe, hace referencia a un chiste y realiza una mueca)	Nº 1
Responsabilidad	“Es necesario cumplir con las actividades porque en esta modalidad requiere producir materiales, elaborar cartillas, traducir algunos pequeños libros; porque no hay materiales en wichi. Es decir si yo me propongo trabajar algún tema, tengo que buscar la manera de armar una cartilla o un libro como complemento de la propuesta, (...)”	Nº 1
Responsabilidad	En referencia a la organización de la clase: “Ahora como estoy a cargo de cuarto grado por la falta de nombramiento del personal docente, por ejemplo en el pizarrón pongo ciencias naturales y además sobre esa temática doy una lectura, y de esa lectura aprovechamos de hacer lengua.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Responsabilidad	En referencia a la planificación de clases: “Yo siempre buque la forma de aprender a organizarme y tener preparadas las actividades una semana antes. Y a la hora de desarrollar la clase, empezaba yo o el maestro, eso lo teníamos acordado de antemano.”	Nº 1
Responsabilidad	En relación a la adaptación de los contenidos culturales para enseñar: “(...) si yo me propongo trabajar algún tema, tengo que buscar la manera de armar una cartilla o un libro como complemento de la propuesta, que sea actualizado y con eso tengo que reunirme con los docentes y auxiliares y comenzar a trabajar, en horas extras.”	Nº 1
Responsabilidad	“(...) los niños muchas veces no solo vienen a la escuela a aprender, sino que también principalmente a comer, porque es una realidad que a los padres no le alcanza, y muchas veces el tenemos como maestros comprometernos y ayudar o acompañar.”	Nº 2
Responsabilidad	“(...) porque yo me trataba de involucrarme de aprender la mayor cantidad y lo más rápido posible.”	Nº 2
Responsabilidad	“A su vez todo lo que implicaba el traslado y la comunidad en sí misma me llevaban a poner mayor voluntad y compromiso a diferencia de lo que sucede en los contextos urbanos.”	Nº 2
Responsabilidad	“Ahí te vas dando cuenta como un docente que va a trabajar a contextos originarios, no necesita una formación especial, se necesita –“muchísimas ganas”- porque después tenes que trabajar con un auxiliar bilingüe, que no tiene una formación académica. Recién ahora se está implementando la formación del auxiliar.”	Nº 2
Responsabilidad	“La participación ayudaba a mejorar la comunicación con la comunidad, permitía plantear problemas, resolverlos y mejorar los vínculos con la familia y la comunidad.”	Nº 2
Responsabilidad	“Los primeros días fueron de no respirar porque conocía que había una historia atrás de esa escuela que debía ser respetada y yo tenía que prepararme para eso.”	Nº 2
Responsabilidad	“Yo era muy meticuloso, entonces charlábamos: primero daba el auxiliar, yo preguntaba en esta parte que vas a decir en tu lengua para saber y conocer lo que está diciendo, luego explicaba yo en castellano, ahí se manifestaban los acuerdos. Lo único que tenía que hacer yo después era controlar, si lo que el auxiliar enseñaba, estaba bien enseñado (...)”	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Responsabilidad	En referencia a la clase: “(...) tengo que ser específico con la relación de las palabras y los significados de las cosas. Para que vean que en ambas lenguas se puede decir lo mismo. También me gustaría lograr que vayan perdiendo el miedo y la timidez para hablar, porque yo les pregunto algo, y ellos se quedan calladitos, como si los estuviera retando.”	Nº 3
Responsabilidad	“En cuanto a nosotras nos faltaría hacer más carteles, o sea cartillas para que ayude a los chicos también. Porque por ahora cuando yo trabajo, o sea por ejemplo cuando dibujo algo por ahí no es lo mismo a las imágenes que los niños ven por ahí, en la tele o en las revistas.”	Nº 4
Responsabilidad	“En ese tiempo mis compañeros de trabajo, fueron mis mejores amigos. Eso fue lo que más me marcó la pertenencia y responsabilidad, y trabajar en conjunto.”	Nº 5
Responsabilidad	“Otra cosa también que pasa es la pobreza en la que viven, en algunos casos vienen más que nada a comer y después por la educación. Nosotros aprovechamos eso y le enseñamos otros contenidos, a valorar su cultura, la importancia de llegar a horario, lo bueno que es aprender.”	Nº 5
Responsabilidad	“Porque como maestro tenía que enseñar parte de las actividades al auxiliar, el buscar los contenidos, adaptarlos y luego hacer las correcciones necesarias.”	Nº 5
Responsabilidad	“Por ejemplo otra necesidad es que en wichi los contenidos culturales no hay libros o contenidos actualizados. En un tiempo los auxiliares antiguos fueron quienes armaron y tradujeron los contenidos, y ahora deberíamos construir nuevos materiales, inventarlos para renovar los ejes.”	Nº 6
Responsabilidad	En referencia a la participación de capacitaciones: “Nos faltarían más jornadas, juntarnos a planificar con la pareja pedagógica, porque el trabajo tiene que ser de a dos, no anda si el maestro está solo.”	Nº 6
Responsabilidad	En referencia a los desafíos que se presentan en su tarea: “Yo por ahí no quiero ser malo con los chicos cuando ellos no cumplen la tarea, y ponerle notas bajas porque sino ellos se quedan de grado, o no vienen. Pero no sé cómo hacer para solucionar esas situaciones. Por ahí el otro día fue la supervisora, y rogaba que no vaya a mi grado, por suerte no fue, porque se iba a agarrar la cabeza con la carpeta de los chicos. (Risas) Por ahí yo reniego, pero que vamos a hacer, ese es el material humano que tenemos y hay que tratar de ver si lo podemos encaminar o encauzar a los niños.”	Nº 6

Categorías	Segmentos	Participante
Sentido de pertenencia	“Hay mucho poder que se maneja solo por favorecer a algunos en ese sentido, y estoy seguro de que si por ahí luchamos por los derechos de los niños wichi, como integrante de los pueblos originarios, si vamos y nosotros proponemos como debe ser el docente,(...)”	Nº 1
Sentido de pertenencia	“O sea vienen por si solos, cuando les gusta la oferta, cuando se sienten contenido, valorados, y cuando nuestra lengua está presente, todos los recursos utilizados han favorecido mucho la presencia de los niños en la escuela, es por eso que con el anterior teníamos como prioridad la EIB.”	Nº 1
Sentido de pertenencia	“Porque estábamos convencidos de que dicha modalidad podía dar buenos resultados en nuestra comunidad. Comenzamos con los primeros pasos, que fueron difíciles porque teníamos que convencer a los demás docentes para que ellos también acepten la implementación, y sea institucionalizada en nuestra escuela.”	Nº 1
Sentido de pertenencia	“Soy auxiliar bilingüe, pertenezco a la comunidad de la etnia wichi (...)”	Nº 1
Sentido de pertenencia	“También he visto que nosotros como wichi tenemos otra forma de aprender y de relacionarnos con las personas, lo cual no es malo ni bueno, pero si nos hace diferentes.”	Nº 1
Sentido de pertenencia	Con el plantel anterior se trabajaba teniendo en cuenta la modalidad EIB (Educación intercultural bilingüe). Lo cual fue posible con los cursos que recibíamos, las pasantías a chaco para hacer observaciones de la práctica de la pareja pedagógica que existía en algunas escuelas específicas de la provincia.	Nº 1
Sentido de pertenencia	En los tiempos que la escuela incorporó la EIB participamos de muchas capacitaciones, acompañados por la directora Susana, el maestro Rubén y la maestra Mariel. Y se fueron sumando los otros maestros al ver nuestro entusiasmo. También se logró que se sume la maestra jardinera que se negaba a implementar la modalidad hasta que terminó convencida y luego fue promotora de la EIB cuando estuvo de (...)”	Nº 1
Sentido de pertenencia	En referencia a los proyectos institucionales: “Trabajábamos con distintas instituciones, invitábamos al enfermero, al agente sanitario, odontólogo para que de una charla, hacíamos actividades, elaborábamos afiches, cartulinas y pegábamos en las instituciones las recomendaciones, para evitar algunas enfermedades, y mucho tiempo estuve viendo que fue trabajo hermoso.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Sentido de pertenencia	En referencia que representa la escuela para él: “Para mí esta escuela es y fue muy importante, porque ingresé a trabajar y pude aprender todo lo que sé.”	Nº 1
Sentido de pertenencia	Lo que se necesitan para trabajar aquí, es sentido de pertenencia hacia la institución y a la comunidad, y con los alumnos, es decir sentir y demostrar amor, valoración para que ellos sean tratados con los derechos de cualquier persona.	Nº 1
Sentido de pertenencia	“(…) en ese tiempo los papás apoyaban las decisiones de los maestros, esto era también por que los docentes acompañamos a la comunidad, los primeros estuvieron más de 20 años con este proyecto, viviendo y empapándose en el contexto, absorbieron costumbres, compartieron trabajos y jornadas de descanso.”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“(…) fueron a una pasantía en Chaco donde ella trabajaba. De ahí vinieron no con las pilas recargadas, yo sentí que se trajeron todas las pilas. Y fue así que nos animamos a comenzar este tipo de experiencia en carboncito.”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“(…) yo busque la forma de transmitirle tranquilidad y de acercarme a la comunidad, caminar con ellos, y buscar su aceptación. Con algunos papás lo logre y con otros no, pero fueron más con los que sí y con eso me quedo.”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“Carboncito fue para mí algo particular, (…)”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“Es decir, así como nosotros hemos hecho la currícula para enseñar a los chicos y a nivel nacional, se dijo esto son los contenidos mínimos que tienen que tener, qué tiene que saber todos los chicos en la Argentina. Bueno lo mismo debiera hacerse con estos pueblos originarios, que tienen también sus contenidos, tienen su cultura, tienen un montón de cosas que deben aprender y de las cuales nosotros podemos aprender, porque forma parte de nuestras raíces.”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“Esto fue muy satisfactorio para mí y para el maestro que organizaba la capacitación del equipo.”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“Fue increíble y emocionante ver a un niño de jardín que ingresa a la escuela y reconoce al maestro como parte de la comunidad.”	Nº 2
Sentido de pertenencia	“La lengua wichi, lo comprobé es un elemento de acercamiento, me ha permitido comunicarme, ganar confianza, me posibilitó un acercamiento a los niños y a la comunidad.”	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Sentido de pertenencia	En relación al trabajo realizado con el grupo de maestros anteriores: “(...) y presentarlo como sería en nuestra escuela de población wichi en una zona desfavorable. Fue algo muy lindo y satisfactorio -¡es una cosa linda!- hay que buscarle la vuelta y pensar cada uno: ¿Cómo lo puedo aplicar en otro contexto?”	Nº 2
Sentido de pertenencia	He pasado con ellos una situación de comodidad y compañerismo como pocas veces se dan en las instituciones	Nº 2
Sentido de pertenencia	“Entonces los padres me conocen y me tienen confianza, compartimos nuestras costumbres, y nos comunicamos en nuestra lengua. Eso también les refleja a ellos que para nosotros, la escuela, es importante la comunidad.”	Nº 3
Sentido de pertenencia	“Todas las técnicas las fui adquiriendo preguntando y gracias a los compañeros que me enseñaron y acompañaron.”	Nº 3
Sentido de pertenencia	“Y es lindo, todo eso es lo que me han brindado ellos, acompañamiento más que nada.”	Nº 3
Sentido de pertenencia	“Yo veo que al estar aquí y estar estudiando para dar las clases, eso te cambia mucho. Veo que en la etnia wichi hablamos de una manera desde nuestra cultura, nosotros culturalmente tenemos una visión de las instituciones, que nos marginan, nos imponen, y es diferente ahora que estoy trabajando en una escuela veo que es diferente, y nos sirve y ayuda para bien.”	Nº 3
Sentido de pertenencia	“Después se van a la casa y a mí me gustaría lograr eso que yo sea maestra para que yo quede con los chicos hasta las tres o cuatro de la tarde. Para poder ayudar a los chicos. Porque disfruto de estar en la escuela con los maestros y alumnos.”	Nº 4
Sentido de pertenencia	“En mi caso hago unas láminas, se la muestro a los chicos, dibujo, hago yisca para enseñarle el significado del telar, para que comprendan la importancia de nuestras raíces, que sea interesante y lindo para ellos ver de dónde venimos y la importancia de nuestras raíces.”	Nº 4
Sentido de pertenencia	“(…) no solo aprendían los niños, consistía en un intercambio de saberes, porque los maestros también tomábamos conocimiento del motivo de algunas costumbres. Por ejemplo, aliviar el dolor de panza de mi nena, que una vez de noche le hice un té que me habían enseñado los chicos, probé y por suerte se le pasó. O la función medicinal de algunas hierbas porque los niños contaban el uso que le daban sus abuelos,”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Sentido de pertenencia	“(…) porque los maestros también tomábamos conocimiento del motivo de algunas costumbres. Por ejemplo, aliviar el dolor de panza de mi nena, que una vez de noche le hice un té que me habían enseñado los chicos, probé y por suerte se le pasó. Yo valoro mucho esa experiencia compartida.”	Nº 5
Sentido de pertenencia	“(…) siempre luchábamos contra la asistencia irregular de los chicos, proponíamos rifas en el horario de entrada, premios, si llegaban temprano y asistían permanentemente, la directora organizaba un menú especial.”	Nº 5
Sentido de pertenencia	“El auxiliar, fue un persona mediadora entre los conflictos de la escuela y la comunidad, siempre estuvo presente conversando con los padres, para hacerles entender la visión y la importancia de la escuela.	Nº 5
Sentido de pertenencia	“En Carboncito cuando entras nuestra escuela puedes notar que le damos mucha importancia a la lengua nativa, es algo muy lindo que tenemos e hicimos, los árboles tiene su nombre en wichi, el alfabeto está escrito en las dos lenguas en todos los grados.”	Nº 5
Sentido de pertenencia	“Los proyectos institucionales que recuerdo son: -La semana de los pueblos originarios, consistía en enfocar las actividades sobre la comunidad, sus costumbres, comidas, formas de trabajo, cuentos y leyendas. También teníamos un proyecto con los viejitos, es decir, los ancianos de la comunidad, ellos iban a relatarles historias, leyendas, se llamaba “relatos y creencias con los abuelos”, la escuela se encargaba de invitarlos a una merienda para compartir con los alumnos. Estos proyectos eran institucionales y se realizaban con la participación de la comunidad, yo disfrutaba mucho de todo ese trabajo en conjunto.”	Nº 5
Sentido de pertenencia	En Carboncito cuando entras a nuestra escuela puedes notar que le damos mucha importancia a la lengua nativa, es algo muy lindo que tenemos e hicimos	Nº 5
Sentido de pertenencia	Entonces, tenemos que respetar su historia, sus modos de vida, costumbres porque son siglos de vivir en estas tierras, los criollos debemos respetar y reconocer todo lo que sufrieron y perdieron.	Nº 5
Sentido de pertenencia	Mi primer logro fue el sentido de pertenencia, porque me costaba bastante ambientarme al lugar, para mí era fastidioso, no toleraba estar ahí y ver las pocas ganas que tenían los niños de ir a la escuela, que solo vayan a comer, o la mugre y la pobreza. Después me fui dando cuenta de que tenía que empaparme, conocer más el contexto, el porqué de algunas conductas. Comencé a meterme dentro de los proyectos de la institución, ahí no solo yo enseñaba sino que cada vez aprendía mas de ellos.	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Sentido de pertenencia	Otro maestro necesitaba algo, se decía: ¿que necesitas? Si eran temas de actos, de visitas, cuando venían las donaciones, o cuando se presentaban problemas siempre estuvimos unidos.	Nº 5
Sentido de pertenencia	Siempre estuvimos atentos ante los problemas de la comunidad apoyándolos, ya sea económicamente o mediando con el ministerio. Porque nació de nosotros hacer una nota y decir (...)”	Nº 5
Sentido de pertenencia	“Porque muchas veces estamos solos en estas zonas, sin ningún apoyo y tenemos que resolver problemas para lo que no nos preparan.”	Nº 6
Sentido de pertenencia	En referencia a los alumnos:”(...)faltan mucho a clases, entonces después hay que refrescar o volver a enseñar los temas, porque encima los wichis son lentos para aprender. Ellos van a clases cuando ellos quieren, son autónomos en sus decisiones, eso genera repitencia en algunos alumnos.”	Nº 6
Sentido de pertenencia	Siento que en ocasiones falta más unión, y que la directora pueda orientarnos en el trabajo con la pareja pedagógica para los que somos nuevos.	Nº 6
Soportes externos	“Cuando a mi me tocaba trabajar con el maestro Esteban su actitud me contagiaba, que no era sentarse en el aula, era estar todo el tiempo activo, acercándose a cada alumno viendo que dificultades tenía, (...)”	Nº 1
Soportes externos	“Ellos demostraron preocupación, sentido de pertenencia, su motivación hacia nosotros, y con eso sus exigencias.”	Nº 1
Soportes externos	“Estamos con el gran dilema de que todos los años vienen docentes nuevos, y con la directora que también fue maestra cuando estaba Susana (la directora que movilizó todo el trabajo), y después con el tiempo se jubiló.”	Nº 1
Soportes externos	“Siempre valoro la relación con Susana, la directora anterior, con ella era de otra forma, con su trato me sentía mejor, importante. Inclusive hoy veo, y me cuesta reconocer que en su momento cuando ella estaba, quizás nosotros no nos dimos cuenta de la importancia y el valor que tenía esa persona para la comunidad.”	Nº 1

Categorías	Segmentos	Participante
Soportes externos	En referencia a la forma de organizar las clases con el equipo de trabajo anterior: Con el plantel anterior se trabajaba teniendo en cuenta la modalidad EIB (Educación intercultural bilingüe). Lo cual fue posible con los cursos que recibíamos, las pasantías a chaco para hacer observaciones de la práctica de la pareja pedagógica que existía en algunas escuelas específicas de la provincia.	Nº 1
Soportes externos	En referencia a la relación que tenía con el equipo de trabajo anterior: “Que quizás por ahí nosotros más veíamos las exigencias y no el gran compromiso que tenía la directora, y con ese compromiso, ella logró que todos los docentes nos den el espacio que realmente nos corresponde, un espacio de una participación.”	Nº 1
Soportes externos	En referencia a lo que representa la escuela para él: “En un primer momento me tocó ser alguien que ayudaba al director en las actividades escolares, como barrer, buscar leña y ser quien traducía algunas palabras. Después los docentes que estaban me ayudaron y empecé en el aula a acompañar a los alumnos, a aprender y ayudar en las tareas, porque gracias a la modalidad de EIB, (...)”	Nº 1
Soportes externos	Mi ilusión continúa en que en algún momento podamos recuperar y trabajar de manera conjunta, por el bien de nuestra comunidad, porque soy el único que quedó del plantel anterior. Se jubilaron casi todos los maestros anteriores, y me quede solo.	Nº 1
Soportes externos	“El único momento en el que me sentía trabajando en mi pueblo, fue cuando llegué a Carboncito, porque trabajé con maestros que eran amigos, o compañeros cercanos.”	Nº 2
Soportes externos	“Fue una relación más que familiar por darte una idea una de las maestras, fue mi maestra en tercer grado.”	Nº 2
Soportes externos	“Otro compañero es amigo mío desde la infancia, el maestro Rubén era compadre de mi señora. Y otro compañero que también es mi compadre, y la mirada que tengo de él es como si fuera mi papá, porque era muy parecido (...)”	Nº 2
Soportes externos	“Tuve el placer de conocer a Mónica y participar de muchas capacitaciones, ella también me alentó en el proceso a capacitar a otros docentes y directores (...)”	Nº 2

Categorías	Segmentos	Participante
Soportes externos	Hasta cuando yo llegué a la escuela había cosas que le preguntaba a Jesús, el me acompañaba y ayudaba, él decía: - ¡de todos los maestros se aprende algo!	Nº 2
Soportes externos	“Para hacer bien el trabajo es lindo tener apoyo, y uno se siente bien cuando ve el acompañamiento del directivo, docente y hasta el personal domestico. Aquí en ésta escuela y con la maestra, acompañamiento es lo que tengo y siempre”	Nº 3
Soportes externos	“Si veo que me ayuda la maestra, siento que tengo alguien en quien apoyarme también y puedo decir no estoy solo en la escuela. Porque no es solo ir a trabajar y dar los contenidos.”	Nº 3
Soportes externos	“Yo siento diríamos felicidad, desde que llegue me costó a mí adecuarme, y gracias a dios son los compañeros que me hicieron sentir bien. Ellos me enseñaron como debía hacer mi trabajo, como armar los carteles, pararme en frente de una clase, tuve ayuda de cada uno de ellos (...)”	Nº 3
Soportes externos	En referencia a los compañeros: “Y es lindo, todo eso es lo que me han brindado ellos, acompañamiento más que nada.”	Nº 3
Soportes externos	“(…) hay algunos compañeros bilingües que nos enseñan, así: como tenemos que planificar en el grado, o que otras tareas podemos dar.”	Nº 4
Soportes externos	“(…) quiero entrar a la escuela, ayudar porque ellos me ayudaron mucho ahí.”	Nº 4
Soportes externos	“El maestro que ya jubiló me enseñaba mucho, porque yo también preguntaba porque quería aprender. Después él me apoyaba mucho cuando yo iba a la secundaria. Y después cuando yo entre a trabajar a la escuela el ya me enseñaba, me decía hay que seguir estudiando, hay que seguir...y me enseñaba también el tema de la planificación.”	Nº 4
Soportes externos	“Y después ellos me ayudan, y eso me gusta, me siento bien.”	Nº 4
Soportes externos	Después un maestro, que fue mi maestro en la primaria, me mostraba como se hace, cuáles eran mis actividades y de ahí, yo creo que cuando uno quiere aprender, logra eso.”	Nº 4
Soportes externos	En nuestra escuela la base fundamental fue la convivencia positiva, con los directores como Susana y después Andrés, apuntaban a priorizar la ayuda y los buenos tratos, y eso lo sentí siempre su acompañamiento y apoyo.	Nº 5
Soportes externos	En referencia a la relación con los pares: “Pero generalmente hemos tenido mucho apoyo y mucho acompañamiento sobretodo.”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Soportes externos	En referencia a los conflictos con la comunidad: “Y ahí estaba Jesús intercediendo, diciendo que todo dependía del Ministerio de Educación (...)”	Nº 5
Soportes externos	En referencia al director anterior: “Porque él fue un excelente director, una persona abierta para la comunidad. El estaba por todo y para todos, por ejemplo, si no tenía bilingüe, yo le contaba: tengo este problemita(...)”	Nº 5
Soportes externos	“En la última jornada la directora propuso consultar al auxiliar acerca de cómo enseñar los contenidos culturales, para que los alumnos se interesen y respeten primero en lo propio del contexto y después ver el interés en lo externo. Todavía no tuve tiempo de coincidir con el auxiliar, (...)”	Nº 6
Soportes externos	En cuanto a estas situaciones no pensé de qué forma estimularlos o modificar esas conductas, y creo que en eso necesitamos apoyos los maestros, porque en estas zonas desfavorables hay situaciones que no conocemos o no tenemos herramientas o conocimientos para abordar algunas problemáticas.	Nº 6
Soportes externos	En referencia a la necesidad de acompañamiento: “En Carboncito hay cuatro maestros auxiliares, lo que nos falta son mas auxiliares para que cubran los otros grados, tampoco tenemos ni celador, ni vice director, por lo que a veces la directora tiene muchas normativas que seguir y en la medida que pueden los maestros le ayudan a hacer las planillas.	Nº 6
Soportes externos	En referencia a los obstáculos que se presentan en la tarea: “Una de las dificultades es que no entiendo la lengua wichi, cuando no tengo la pareja pedagógica se me complica dar la clases porque los alumnos no me entienden (...)”	Nº 6
Tarea del personal educativo	“En realidad yo fui con una mirada a la escuela, y con el tiempo fui cambiando. En un primer momento, me sentía el dueño del grado, al maestro auxiliar lo tenía como alguien que cuidaba que los niños no desordenen. Como era calladito, yo le ordenaba las cosas, hasta que después vino la directora y me dijo: ¡mire aquí se tiene que trabajar así! Acá nadie es dueño del grado, los dueños y maestros del grado son los dos juntos. Y aquí se va a priorizar la identidad de la escuela, que es la identidad de los pueblos originarios. Primero la lengua materna y después la extranjera, es decir la castellana o criolla como ellos le dicen. Y bueno a partir de ahí cambié mi forma de pensar y mi forma de trabajar, incluso que al final me resultó menos trabajo y más liviano, (...)”	Nº 5

Categorías	Segmentos	Participante
Tarea del personal educativo	“Cuando yo ingreso en la institución en el año '95 trabajamos mucho para armar lo que se conoce como “pareja pedagógica”, incluso yo empecé como traductor de consignas de los maestros, a medida que pasaba el tiempo, con los cursos de de capacitaciones y las pasantías buscamos la manera de implementar la EIB en Carboncito (...)”	Nº 2
Tarea del personal educativo	“Siempre es en lengua wichi y después trabajar en castellano, la modalidad EIB consiste en realizar con el maestro la planificación de los ejes, donde el auxiliar se encarga de los contenidos culturales.”	Nº 2
Tarea del personal educativo	“Después nos juntamos con la maestra para conformar la pareja, muestro los contenidos culturales que preparé, si hay correcciones ella me las dice, así vamos discutiendo o intercambiando opiniones.”	Nº 3
Tarea del personal educativo	“Trabajamos con la pareja pedagógica, hacemos la carpeta y planificaciones, donde ponemos los contenidos culturales.”	Nº 4
Tarea del personal educativo	“El trabajo de pareja a la hora de programar las clases, requiere de cierta organización, entonces primero comenzaba el auxiliar con los contenidos culturales, preguntando los saberes de los niños.”	Nº 5
Tarea del personal educativo	“En cuanto a las clases, supuestamente tenemos que planificar en conjunto con la pareja pedagógica, pero sumado a que antes teníamos dos o tres veces por semana, en estos momentos no contamos con el auxiliar (...)”	Nº 6
Tarea del personal educativo	“(...) donde el auxiliar bilingüe pasó de ser: un mero ayudante en la clase diaria del maestro a ser protagonista principal de la nueva clase, yo llego en esa tapa.”	Nº 2
Tarea del personal educativo	“Como así también señalar la importancia del trabajo del maestro auxiliar, que no sea visto como obstáculo sino como un eslabón de ayuda entre el niño y la comunidad, y que ese trabajo se revalorice y se capacite.”	Nº 2
Tarea del personal educativo	“(...) es el trabajo que realizan los maestros auxiliares, consiste en el acompañamiento en la lengua wichi al alumno, para que pueda entender lo explicado por el maestro. Consiste en adecuar los contenidos áulicos enseñados, es decir, poner en tono a los niños e ir orientándolos paso a paso.”	Nº 3

Categorías	Segmentos	Participante
Tarea del personal educativo	“El auxiliar tiene la función de acompañar al maestro a la par, porque el niño wichi necesita mucho del auxiliar bilingüe, porque en jardín y primer grado ellos comienzan a hablar todo en wichi.”	Nº 4
Tarea del personal educativo	“(…) él auxiliar se encargaba de adaptar mi programación a su idioma, realizar los afiches, buscar los contenidos en los ancianos.”	Nº 5
Tarea del personal educativo	“(…) entonces primero comenzaba el auxiliar con los contenidos culturales, preguntando los saberes de los niños.”	Nº 5
Tarea del personal educativo	“Tenemos que coordinar con el auxiliar bilingüe, ellos se encargan de adaptar la materia a los contenidos culturales. El auxiliar tiene que turnarse en la semana en el segundo ciclo, comienza el con sus contenidos y después explicamos nosotros.”	Nº 6
Tarea del personal educativo	“Porque no es solamente el horario de jornada completa sino que también tenes que acordar fuera de horario con el maestro auxiliar para coordinar las planificaciones y eso implica invertir o dejar mas de tu tiempo en la escuela.”	Nº 2
Tarea del personal educativo	“En mi caso las clases la armamos con la maestra un rato antes, según los contenidos pedagógicos que ella preparo o revisó en su casa.”	Nº 3
Tarea del personal educativo	“Por ejemplo, si la maestra toca el tema del cuerpo, ella habla todo en castellano, y después yo con mi lengua todo en wichi.”	Nº 4
Tarea del personal educativo	“Después al dar la clase, comenzaba él en la lengua nativa, y después intervenía el maestro, enseñando los contenidos pedagógicos, que se definen en el ministerio como necesarios, contenidos pero en castellano.”	Nº 5
Tarea del personal educativo	“(…)los docentes enseñamos por áreas, en mi caso enseño los contenidos pedagógicos. Tenemos que coordinar con el auxiliar bilingüe, ellos se encargan de adaptar la materia a los contenidos culturales.”	Nº 6
Tarea del personal educativo	“Las clases las damos las dos. Yo comienzo dando la clase en wichi, preguntándole a los chicos mientras señalo en las láminas ¿Qué partes son? Para ver sus conocimientos previos y después ella en castellano.”	Nº 4



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Factores resilientes en el personal educativo de la Escuela Rural “Río Bermejo” N° 4266, paraje Carboncito, Embarcación, Salta-Argentina en el Año 2017.

ALUMNA:

María Virginia Pérez

DNI N°: 31.802.661

DIRECTORA:

Ana Laura Herrando

DNI: 30.635.554

EVALUACIÓN

Decisión:

Tribunal evaluador

➤ Jurado:

➤ Jurado:

➤ Jurado:

Lugar y fecha:



Universidad Católica de Salta

Facultad de Artes y Ciencias

Licenciatura en Psicología

Factores resilientes en el personal educativo de la Escuela Rural “Río Bermejo” N° 4266, paraje Carboncito, Embarcación, Salta-Argentina en el Año 2017.

Directora de Tesis

Lic. Ana Laura Herrando

Estudiante

María Virginia Pérez

Año 2018

ANEXO II

Índice de contenidos

Anexo 1: Registro de observaciones.	4
Planilla n°1.	4
Planilla n°2	6
Planilla n°3	8
Planilla n°4	9
Planilla n°5	11
Planilla n°6	13
Planilla n°7	15
Planilla n°8	17
Planilla n°9	19
Anexo 2: Transcripción Notas de campo	21
Nota de campo N° 1.	21
Relato del maestro C. jubilado en 01-2016	21
Relato de la maestra L	21
Maestro R. (jubilado)	21
Nota de campo N° 2	22
Nota de campo N° 3	24
Nota de campo N° 4	26
Nota de campo N° 5	27
Nota de campo N° 6	28
Nota de campo N° 7	29
Nota de campo N° 8	30
Nota de campo N° 9	31
Anexo N° 3: Consentimientos informados	33
Anexo N° 4: Entrevistas a participantes	39
Entrevista N° 1	39
Participante: N° 1.	39
Entrevista N°2	57
Participante N ° 2	57
Entrevista N° 3	75
Participante N° 3	75
Entrevista N° 4	86
Entrevista N° 5	94
Entrevista 6	109
Artefactos brindados por los participantes	119
Nota escrita a puño por la directora periodo 1999-2013	119
Página 1 de 4, transcripta a continuación	119
Nota transcripta por la directora periodo (1999-2013)	120
Anexo N° 7: Imágenes del contexto rural y educativo	123
Enciclopedia Wichí-Castellano (2012)	127

Anexo 1: Registro de observaciones.

Planilla n°1.

Fecha: 25/10/16		Día lunes
Hora	Inicio: 6:00 hs.	Finalización: 12:00 hs.
Espacio observado: Traslado Embarcación- Carboncito		
Circunstancias: viaje, llegada a la escuela - contexto		

Dimensión	Categorías	Observaciones
Accesibilidad a la institución	Condiciones de la ruta	Es de ripio, es decir, piedras y tierra. No están señalizadas.
	Transporte	Regular, capacidad para 35 pasajeros, deterioro de asientos y ventanas. Algunos asientos están estropeados, escaso espacio entre los asientos.
	Frecuencia horaria	Embarcación – carboncito: Duración: 2:00 hs. Horario de salida cuando llegan la mayoría de los pasajeros. Frecuencia: Embarcación- Carboncito 6:00 - 8:00 Hs 12:00 - 13:00 Hs. 14:00 - 16:00 Hs 18:00 - 19:00 Hs
	Formas de traslado	Empresa de transporte “San Roque y Cabrera”. Vehículos personales, en ocasiones camionetas de cargas o de gente de la zona, es decir, a dedo en aquellos casos que el colectivo no pasa o se desocupan antes. (cont.)

Dimensión	Categorías	Observaciones
Característica el contexto	Comunidades	Recorrido: Embarcación- finca Salvita- finca ex Chirú- Padre Lozano- Misión Salim- Salim I- Misión Nueva Esperanza - Mistol- Paraje la estrella- Misión Carboncito.
	Comunidades a una distancia de 10 km.	Paraje Padre Lozano- Misión Chaqueña
	Población	800 habitantes de la etnia wichi
	Viviendas Características	Precarias, de palos, adobe, toldos, piedras, plásticos. Cercadas con maderas. En el interior hay una casa de concreto con dos ambientes y un lavadero. Algunas casas tienen una pequeña huerta.
	Otras Instituciones	Iglesia evangelista sala de primeros auxilios Colegio secundario en Misión Chaqueña o Padre Lozano. Terciario: Magisterio para maestra jardinera y Maestro auxiliar bilingüe.
	Comercios	Pequeños almacenes, carpinterías, aserraderos
	Actividades económicas	Artesanos, carpinteros, aserraderos, caza, pesca, pequeñas changas. Peones de fincas por quincena.

Factores emergentes: (elementos que no se consideraron en la observación y que resultan relevantes): el transporte se retrasó 20 minutos, a la espera de los que faltaban, mientras tanto el chofer se puso a limpiar el colectivo. Durante el viaje se largó una lluvia torrencial, lo cual dificultó el traslado empeorando el camino con barro, por lo que se tuvo que disminuir la velocidad. Las calles al ingresar a la comunidad son de tierra, los pozos se acentúan con la lluvia.

El primer día la observación estuvo orientada a conocer la Misión Carboncito, recorrer sus calles, iglesia, y otras instituciones que se encuentran alrededor de la escuela.

Las calles tienen un cartel de madera cada uno con sus nombres, que fueron señalizadas durante la construcción de la escuela nueva, mediante un proyecto de la directora, ya jubilada. Están señalizadas en castellano y wichi.

Planilla n°2

Fecha: 25/11/16		Día: Martes
Hora	Inicio: 8:00	Finalización: 13:00
Espacio observado: Espacio edilicio		
Circunstancias: Recorrido de la institución educativa acompañada por la directora.		
Categorías	Sub- categorías	Observaciones
Espacio y recursos físico	Aulas	6 aulas de primaria, 2 secciones de nivel inicial. 2 espacios de dirección
	Cocina y comedor	1 salón de cocina 1 salón donde comen los alumnos. 1 espacio donde se cocina con leña y carbón, estructura levantada con 4 columnas de madera y cuatro chapas. Espacio que se utiliza cuando las madres de los alumnos van a cocinar comidas autóctonas.
	Otros espacios	Salón de usos múltiples/ salón de reunión de maestros. Viviendas para docentes deshabitada
	Sanitarios	1 sanitario en la sala de docentes 1 sanitario para mujeres 1 sanitario para varones
	Recursos	Aula digital, proyector, televisor en cada sala, ventiladores, aire acondicionado en la sala de maestros.
	Espacios recreativos	1 patio, que está revestido de cemento, donde se encuentra el mástil para izar la bandera y donde se realizan los actos. 1 patio de tierra donde se observan árboles y troncos para sentarse y plantas de diversos tipos del lugar.
	Herramientas o materiales didácticos	Enciclopedia- diccionarios- textos Televisor Carteles en las paredes con el abecedario Carteles en las dos lenguas: con rojo el idioma wichi, y en negro el

		castellano.

Factores emergentes: cada aula esta acondicionada con materiales y afiches en las dos lenguas realizadas por maestros y maestros auxiliares bilingües. Al ingresar a la institución se encuentran árboles y espacios señalizados en con una cartulina en los dos idiomas, wichi y castellano.

Planilla n°3

Fecha: 25/05/17		Hora de inicio: 8:00	Hora de finalización: 16:00 hs.
Espacio observado: aulas/ recreos/clases/ sala de reuniones.			
Circunstancias: conversación con docentes - acto escolar			
Categorías	Dimensiones	Observaciones	
Organización de la tarea escolar	Horario de llegada- salida	7:20hs – 16:00 hs	
	Actividades- turno escolar	8:00 -12:00 hs. Pedagógicas. 12:00-13:20 hs. espacio del comedor escolar. 13:30-16:00 hs. extensión de jornada.	
	Rutinas escolares	Desayuno en la sala de reuniones- Formación- saludo a los alumnos e izamiento de la bandera. Oración en ambas lenguas. Horas áulicas. Distribución y preparación para el desayuno, reparten pan/galletas. Recreo Desayuno Continuación de actividades áulicas Talleres. Almuerzo. Extensión de jornada: de 13:30 a 15:30 hs	
	Actividades áulicas	En las aulas de primer ciclo los maestros trabajan con la pareja pedagógica. En las otras aulas se encuentra un docente por área. En el horario de talleres llegan los maestros especiales: educación física, ingles, artística, religión (evangélica). Durante la tarde realizan actividades de lectura, dibujo, etc.	

Factores emergentes: En las paredes se observan láminas con diversos contenidos que se expresan en las dos lenguas.

El contenido wichi está escrito en rojo y el castellano en negro. La directora me presenta al maestro auxiliar bilingüe más antiguo, con el cual conversamos y realiza un breve recorrido por la institución y su clase en cuarto grado como maestro.

Es llamado para solucionar un conflicto con una mamá de la comunidad que reclama la pelea de su hijo con otro alumno. Se comunican en wichi y cuando ella lo escucha comienza a bajar el tono.

Durante el acto escolar del 25 de mayo se observan botellas pintadas por los niños, que remplazan los faroles. En el segundo recreo los maestros preparan en el patio las carteleras, en los dos idiomas, wichi y castellano.

La directora abre el armario y reparte guardapolvos a los estudiantes para que se alisten para el acto, los maestros visten a los alumnos más pequeños que realizarán el baile. Tiene ropas de diversos tamaños, a algunos le quedan grandes.

Planilla n°4

Nombre: Jesús N° de encuentros: 2 Fecha: 25/05/17, 30/05/17 en Carboncito Edad: 43 años Función: maestro permanente en 4° grado Carga horaria: 5 horas	
Espacio observado: aulas/ recreos/clases/ sala de reuniones.	
Circunstancias: preparación de actividades – conversación con docentes. Primer encuentro y presentación con el participante numero uno.	
Categorías	Observaciones
Relaciones vinculares	Comunicación con los alumnos: saluda a sus alumnos en wichi, cuando termina de saludarlos, me presenta en wichi, y luego me explica en castellano lo que les acaba de decir. El está a cargo de 4° grado, es decir que el curso solo cuenta con la presencia del maestro auxiliar. Cada vez que el maestro da la consigna, o explica algo los niños hacen silencio, algunos alumnos se acercan a preguntarle en wichi y él contesta en castellano o viceversa. Cuando entregan la tarea él le acaricia la cabeza y le dice muy bien en wichi, anota en un cuadernito, quien entregó primero, y tiene varias anotaciones. Explica: “-yo anoto aquí porque la semana que viene traigo las computadoras, ellos saben eso, entonces el que me entrego mas tareas en tiempo, usa primero la maquina, el que hizo bien la tarea le toca otra computadora, después se van turnando los otros.”
	Relación con los padres: se presentaron dos momentos, uno se dio en el acto de la escuela, cuando los padres de los alumnos acudían al acto, saludaban al participante, el se quedaba conversando. 2° momento, se presentó cuando una mamá reclamaba que su hijo se había lastimando, ella estaba nerviosa y enojada, él maestro se acercó, conversa en wichi. Se pueden observar los gestos de las manos como si explicara la situación, también hace interactuar al niño.

Categorías	Observaciones
Relaciones vinculares	Relación con el grupo de pares: durante el recreo y diversas actividades se observa, que sonríe desde su aula a sus compañeros, en otro momento se acerca a colaborar para colgar un cartel. La directora le pregunta si tiene que estudiar para el terciario, le pide ayuda para completar unas planillas. Cuando ingresa uno de los maestros al aula donde conversa sobre la investigación, el maestro entra gritando, cantando fuerte, puede observarse una mueca de molestia por la situación.
Espacio físico	El primer encuentro se realizó en la sala de reuniones, es un espacio grande, con ventanales donde puede observarse el patio, y las aulas. La iluminación es natural, ingresa por los ventanales. Durante la mañana se escucha el bullicio de alumnos y entrada y salida de profesores. Se programa para realizar la entrevista en el horario del terciario al que asiste
Aspecto físico /vestimenta	Es una persona de contextura robusta, altura aproximada de 1, 80 cm. Su cabello es tupido y ondulado, de color negro, con algunas canas, el largo hasta las orejas. En el primer encuentro, está vestido con el guardapolvo blanco, un jeans y zapatillas marrones. En el segundo encuentro acude con el cabello húmedo, una camisa color claro, desprendida dos botones, pantalón de vestir y zapatillas negras.
Actitud durante el encuentro	El entrevistado se ofrece a participar de la entrevista, es cortés y se muestra predispuesto, responde a todas las preguntas en forma pausada y tranquila. Da muchos detalles, con amplio vocabulario y a la hora de realizar la descripción de los sucesos, se refiere en varias ocasiones al trabajo logrado en el pasado. Realiza preguntas retóricas, confirmando si el investigador entendió bien la pregunta para responder. Es amable, predispuesto, servicial, constantemente ofrece su colaboración y solidaridad.
Actitud durante el encuentro	El segundo encuentro se realiza por la tarde en el horario del terciario donde estudia para recibir el título de magisterio. Está relajado y desinhibido, responde de manera clara y con firmeza. Utiliza la ironía para referirse a algunas cuestiones.
Lenguaje no verbal (gestos, postura, tono de voz)	Su postura es erguida, realiza muchos movimientos con las manos, cuando afirma, cuando puntualiza un suceso apoya sus dos manos en la mesa. Su tono de voz es sereno cuando habla del pasado, habla en forma pausada, cuando se refiere a sus emociones su tono de voz disminuye. Modula acentúa algunas palabras como ser: conductista, empíricamente.

Planilla n°5

Nombre: Andrés N° de encuentros: 3 Fecha: 25/11/2016, 15/02/2017, en la escuela. 20/02/2017 en Embarcación. Edad: 50 años Función: Director (periodo agosto-diciembre 2017) Carga horaria: 8 horas.	
Categorías observables	Descripción
Espacio físico	1° encuentro: Aula de dirección, es un espacio amplio, cuenta con dos sillas, un escritorio y un armario amplio. Por una de las ventanas puede observarse el pasillo de ingreso a la institución, y por la otra se observa el patio y las aulas. Desde allí es posible observar a los docentes, si están dando clases, si salieron al recreo. Son las 9 de la mañana y los niños ingresan a buscar el pan, él le dice: ¡salude a la señorita Juan! Usted ya sabe, no sea tímido. Procede a realizar las actividades. Mientras busca algo en el armario, expresa: cuando viniste hace un mes era maestro y ahora soy director, interino hasta que me salga el nombramiento. Ser director implica mucho trabajo, lo bueno es que me jubilo. Se relaciona de manera gentil con sus pares, dialoga con las madres que van a cocinar para el acto de mañana. Se dirige a la cocina a controlar y coordinar el almuerzo. En el pasillo se encuentra con Jesús- (dialogan sobre el clima) 2° encuentro: acordamos realizarlo en embarcación para la semana siguiente. Mientras le recuerdo de qué se trata la investigación, expreso las reglas de confidencialidad, y le brindo el consentimiento informado. La entrevista se realiza en su casa, él expresa: ¡imagínate estoy todo el día afuera de mi casa! Lo único que quiero es volver y estar en mi espacio 3° encuentro: se realiza en su casa, nuevamente, en la cocina, me recibe con entusiasmo y la mesa con el mate. La iluminación ingresa por la ventana, hacen 45° de calor. Dice: ¡imagínate si tenes que ir a la escuela, te derretís! Comienzo a preguntar sobre aquellos puntos que falta abordar y que quedaron poco claros en el segundo encuentro.

Categorías observables	Descripción
Aspecto físico / vestimenta	Es una persona delgada, cabello de color negro y enrollado, corte prolijo y engominado. Se observan canas y arrugas en su rostro. En el primer encuentro tiene guardapolvo blanco, camisa color clara y una corbata azul oscura. De todo el personal es el único que lleva corbata. En los dos encuentros posteriores, viste con jeans, chomba y zapatillas. Mueves sus manos y acomoda su cabello enrollado, y también hace un gesto como si se sacara una pelusa de su remera.
Actitud durante el encuentro	Es amable, atento, corre la silla para la investigadora, su expresión es de entusiasmo. Cuando habla del trabajo en la escuela cuenta todos los detalles. Habla de manera continua, en ocasiones se va de tema. Es colaborador, predispuesto a compartir su experiencia. Es correcto en sus modales, estructurado, cuando describe conductas, hace referencia a lo que está bien y lo que es inadecuado. Hace bromas, es expresivo en sus palabras, acentúa cuando marca las diferencias entre la comunidad wichi y los chicos criollos.
Lenguaje no verbal (gestos, postura, tono de voz)	Mueve las manos, cuando reafirma o confirma una situación alza la voz. Su tono de voz es grave, expresivo, hace gestos con las manos cuando puntualiza hechos o palabras de importancia. Realiza preguntas reflexivas, que tendrían que hacerse los otros docentes: ¿yo quiero hacerlo? ¿Puedo hacerlo? Se expresa con empatía hacia la comunidad. En cada pregunta, dice bien vamos a hablar de... (Analiza, reflexiona) y comienza a hablar de manera fluida, constantemente brinda datos, y realiza la comparación de lo que pasaba en los primeros años que ingresó, y lo que sucedía hasta que él se fue.

Planilla n°6

Nombre: Facundo N° de encuentros: 3 Fecha: 29/05/16 , 05/06/17, 12/06/17 Edad: 33 años Lugar de residencia: Carboncito Función: auxiliar de 2° grado	
Categorías observables	Descripción
Espacio físico	Primer encuentro: el entrevistado esta en el recreo observando a los niños como juegan. Me presento y solicito su colaboración para participar de la investigación. Coordinamos realizarlo en la escuela, en el horario en el que asiste a clases en el terciario. Segundo encuentro: coordinamos para encontrarnos en el horario de la tarde en la institución donde el asiste al terciario, porque tiene unas horas libres hasta que empiezan las clases. Pero cuando estoy camino a la institución me llega un mensaje de Facundo donde me avisa que hay corte de ruta por una protesta de la comunidad. Tercer encuentro: se realiza en el horario de la tarde, antes de que ingrese a clases nos ubicamos en la sala de reuniones. Nos dirigimos hacia el aula donde él enseña, la directora nos facilita la llave. Los maestros y personal educativo, continúan la jornada de la tarde, el horario de facundo terminó a las doce y media. Dice: ¡esta es mi aula, y esos son mis afiches y trabajos! Se observan láminas donde el idioma castellano esta en negro, con dibujos de diversas revistas. Las láminas en wichi se caracterizan porque están escritas en rojo y por los dibujos realizados a mano de los animales autóctonos. Arriba del pizarrón se visualiza en una hilera del abecedario en las dos lenguas. El aula cuenta con un televisor, dos ventiladores, las ventanas tienen rejas y las puertas tanto en el horario del recreo, como cuando se cierra la escuela permanece con candado. También se observa dos afiche pegados uno con un cuento corto en wichi y en castellano. Muestra los títeres que están haciendo con los chicos, y los personajes de un cuento que les narró en una salida.

Categorías observables	Descripción
Aspecto físico / vestimenta	Para ingresar a la sala de reuniones pide permiso, habla de manera serena y calma. Saluda al entrar, cuando pasa algún profesor el levanta la cabeza y sonríe. Tiene puesto un guardapolvo blanco, alpargatas y una remera mangas cortas. En el segundo viste una camisa a cuadros, perfumado. Es alto, moreno, tiene el pelo corto, se presencian arrugas en su rostro, en la zona de su frente y sus ojos. Cuando comienza la entrevista en una de las aulas, se lo observa suelto y extrovertido para habla.
Actitud durante el encuentro	Se observa una actitud tranquila a la hora de empezar la entrevista, se acomoda en la silla, elige un lugar en la sala. Mantiene la calma para contestar las preguntas, en ocasiones se traba en algunas palabras, se inhibe, pregunta si le estoy entendiendo y continúa con su relato. A la hora de realizar descripciones utiliza un vocabulario apropiado, y solo en aquellas palabras que no le salen bien disminuye el tono de voz. Se muestra dispuesto e interesado por participar en la investigación.
Relaciones vinculares	En el patio comparte con sus compañeros, participa de el baile que preparan para la semana de los pueblos originarios, propone pasos que se pueden realizar, conversa con los maestros. Cuando se encuentra en el ala de la escuela que da a la calle, por medio de las rejas conversa con las madres que están afuera esperando a sus hijos, saluda a todos antes de irse. Conversa con mayor fluidez con Jesús y con la maestra auxiliar. Durante el horario del terciario es sociable, saluda y conversa con sus compañeros. Se lo observa reírse.
Lenguaje no verbal (gestos, postura, tono de voz)	Su postura tira el cuerpo hacia adelante, como si tuviera una pequeña curvatura, mira hacia abajo o la mesa, hace muy poco contacto visual, como si sintiera vergüenza. Su tono de voz es sereno, realiza pausas entre palabra y palabra. Cuando se dificulta la pronunciación de alguna palabra o duda en decirla la intensidad de la voz desciende. Cuando camina lo hace en forma pausada y lenta.

Planilla n°7

Nombre: Sandra N° de encuentros: 2 Fecha: 12/06/17, 19/06/17 en Carboncito. Edad: 32 años Lugar de residencia: Misión Carboncito Función: auxiliar de 1° grado- cuando falta la maestra cubre jardín o tercer grado.	
Categorías	Descripción
Espacio físico/ambiente	Durante el recreo del terciario, está en el patio de la escuela reunida con tres compañeras, las tres son wichí. Los demás compañeros se integran en el patio, están charlando, tomando mates y ensayan un baile para el día del niño. Facundo, compañero, la invitan para que participen, ella solo sonríe y niega con la cabeza. El primer contacto: en el patio de recreos, mediante la presentación del participante N° 1. Quien me facilita la llave del aula para conversar, contarle a la participante de que se trata la investigación y consultarle si desea participar. El segundo encuentro se realiza en la sala de contigua, en el horario del terciario, se escuchan ruidos y a lo lejos las conversaciones por parte de sus colegas. Por lo que se programa comenzar con la entrevista inicial cuando ingresen a clases. Amabas estamos sentadas frente a frente, la habitación es cálida, pequeña, hay dos sillas, un escritorio y una biblioteca pequeña. La iluminación es natural y adecuada por los enormes ventanales.
Aspecto físico / vestimenta	Sandra es una persona de contextura delgada, morena, de ojos achinados color negro. El cabello es negro, abundante y lacio, tiene una hebilla que lo sostiene. Se observa en su piel rasgaduras pequeñas que a simple vista se asemejan a las arrugas. Sandra mide aproximadamente 1,58 metros, viste una pollera larga hasta los tobillos, de color celeste claro, y una camisa color claro. Tiene una yisca, tejida. Es lo que algunos conocen como bandolera que va cruzada en el torso.

Categorías	Descripción
Relaciones vinculares	Se relaciona con sus compañeros auxiliares de manera fluida. Frente a los docentes se la observa callada y distante. Conversa en el recreo, se acerca y les habla en tono bajo. Los maestros le piden favores cuando están en la sala de reuniones, como ser: -pone el agua así tomamos un té, o le preguntan por el azúcar. Se observa cierta distancia con un compañero que ingreso recientemente. Frente a la directora se observa una actitud sumisa y callada. Habla de su maestro que se jubilo con cariño, y se observa una sonrisa cuando recuerda lo que él le enseñaba.
Lenguaje no verbal (gestos, postura, tono de voz)	Apoya sus manos en su regazo, su postura es retraída, encorvada, mira hacia abajo, o evita la mirada. Su tono de voz es bajo al punto de tener que, en algunas ocasiones, solicitarle que repita la respuesta por no haberla oído bien. Cuando habla o se emociona susurra. Cuando hay palabras que no le sale, se traba en el discurso y le cuesta volver a incorporarse. Sonríe cuando dice: “tengo que aprender canciones, porque cuesta cantar”. Suelta una tímida carcajada. Se observa temor, vergüenza cuando habla.

Planilla n°8

Nombre: Mauro

N° de encuentros: 3 encuentros

Fechas: 25/10/2016 en Carboncito, 08/12/2016 en Embarcación, 16/12/2016 en Embarcación.

Función: maestro de 4°, hasta abril 2017

Carga horaria: 8 horas

Categorías	Descripción
Espacio físico/ ambiente	La primera vez que lo veo está en la galería del colegio, regando las plantas en el horario del recreo y conversando con sus compañeros. En la sala de reuniones están tomando el té, entramos y me presenta a los maestros, el se mueve de manera cómoda en el espacio y me dice: ¡contó conmigo para participar y para ayudarte en lo que necesites! La entrevista inicial, coordinamos en una sala de reuniones en embarcación, espacio pequeño, confortable, con iluminación. La segunda entrevista se realiza en su casa, pregunta la posibilidad de realizarla ahí, por su horario de salida y tiene que estar en su casa para estar tranquilo esperando a su hijo más chico que viene de la escuela. Es un espacio, ordenado, amplio, cómodo, revestido en madera, y con sillas acolchonadas.
Aspecto físico / vestimenta	Es delgado, cabello color grisáceo, se peina con gel y una raya hacia el costado. Sus ojos son achinados, de color verde claro, nariz respingada, con una sonrisa amplia. Usa un guardapolvo blanco, camisa a cuadros de color azul y corbata, pantalón y zapatos negros, lustrados. Lleva una lapicera en el bolsillo. En los encuentro siguientes viste una camisa color claro, pantalón oscuro y zapatillas.
Actitud durante los encuentros	Cuando llego a la institución es el primer maestro que me recibe, está conversando con sus compañeros de trabajo en la galería. Me recibe con una sonrisa. Esta alegre, predispuesto, entusiasmado, agarra una hoja y anota para recordar o apuntar, características o problemas, etc. es ordenado y detallista cuando habla de sus días en la escuela. Me espera con recortes y libros de trabajos que han realizado, comparte sus experiencias, es demostrativo y detallista.

Relaciones vinculares	Es demostrativo con sus compañeros, educado, charlando con el grupo, incluye a los maestros auxiliares que están apartados, hace bromas, a Sandra que es callada dice: ¡tené cuidado no sabes cómo habla, y ella suelta una carcajada! Con la directora es agradable y amable, ayuda con algunas actividades, se acerca un padre y él le sonríe, le da la mano, le pregunta que necesita y como la directora está ocupada con la supervisora, el se pone a charlar.

Planilla n°9

Nombre: Gerardo

N° de encuentros: 2 encuentros

Fechas: 1 de julio 2017, 11 de julio 2017 en Embarcación

Antigüedad en la institución: 2 años

Escuela anterior: Tartagal, alumnos con población guaraní.

Lugar de residencia: Embarcación

Función: atención de los 6° y 7° grado

Carga horaria: 8 horas

Categorías	Descripción
Espacio físico/ambiente	El primer encuentro se realiza en el aula, se observan algunos afiches, los bancos están desordenados. El segundo encuentro se realiza en Embarcación, en una oficina con iluminación artificial, ambiente amplio y cómodo.
Aspecto físico / vestimenta	El participante mide 1,60 cm aproximadamente, de contextura robusta. Cara redonda, ojos verdes, sonrisa pequeña, cabello enrulado color negro, con algunas canas. Es de andar con paso lento y pesado. De movimientos cortos y bruscos. Gerardo en el primer encuentro tiene un guardapolvo blanco, una camisa color rosa, jeans y zapatillas. En el segundo encuentro se lo observa de aspecto limpio, cabello húmedo, remera turquesa, jeans y zapatillas.
Actitud durante los encuentros	Primer contacto: durante la preparación del acto, mientras las maestras preparan la cartelera, el pone música, canta unos temas, pone folclore, contagia un clima festivo. Baila con los niños, dice: ¡Estos no quieren aprender chacarera! se cansa y baja la intensidad. Todos los maestros están abocados a realizar alguna tarea para el acto. Dispersa al grupo, la directora viene y le comunica que sus alumnos están solos en el patio, que los mire porque están corriendo y se pueden lastimar. Durante la entrevista inicial, se lo observa entusiasmado, participativo, dispuesto y alegre. En el segundo encuentro está disperso, a medida que comienzan las preguntas pone una barrera, se lo observa desganado, mira a cada rato el celular, se mueve en la silla, está inquieto. Suena su celular, y él lo mira, no lo pone en silencio, le digo que podemos parar para que atienda. Habla de los otros, de proyectos futuros y de que no pueden aprender.

Categorías	Descripción
Lenguaje no verbal (gestos, postura, tono de voz)	Mueve las manos, se observa dispersión y respuestas reiteradas, sonríe. Su tono de voz es medio, habla de manera pausada. Su postura es abierta, recta, mueve las manos para explicar, levanta la mirada cuando narra sus experiencias.
Relaciones vinculares	Relación con los alumnos: con los niños pequeños es cariñoso, hace bromas, con los más grandes que forman parte de su clase, es distante, frunce el seño. Cuando describe sus características generaliza, habla de manera despectiva, dice que no aprenden que son jodidos. En el curso está sentado y da fotocopias para que lean, el grupo es disperso. En los recreos solo se reúne con el grupo de docentes, y hace bromas. Con los maestros bilingües es educado, pero no se vincula en los horarios en el que se comparte.
Lenguaje no verbal (gestos, postura, tono de voz)	Postura retraída, camina encorvado, pocos movimientos y gestos en su cara, se lo observa disperso, desganado, sus respuestas son cortas y repetitivas. Hace gestos solo cuando habla de los alumnos, hace sonrisas de costado, con ironía o habla en forma despectiva. Su tono de voz es pausado, se traba en algunas palabras, carece de palabras para mencionar conceptos. Tiene un tono quejoso, no termina las oraciones.

Factores emergentes: se ofrece a participar con entusiasmo en la institución educativa. Pero en los sucesivos encuentros los pospone, por diversos motivos y cuando llega, manifiesta estar cansado. Llega fuera del horario acordado.

Manifiesta: Me gustaría venir para acá, para el pueblo, porque allá es cansador, hay que levantarse temprano, ir y volver. *“Las escuelas urbanas me resultan más cómodas porque en las rurales tenes que tener más cosas, estoy pensando en pedir el traslado.”*

Anexo 2: Transcripción Notas de campo

Nota de campo N° 1.

Relato del maestro C. jubilado en 01-2016 Esta conversación surge previamente durante la inmersión inicial al campo, a raíz de las primeras preguntas de la investigadora para conocer la institución según el relato de los maestros que habían trabajado en la institución: Mediante una conversación informal un ex docente cuenta: “En los primeros años era difícil que los niños asistan a clases, empezábamos a las 8 de la mañana y cuando los chicos no llegaban íbamos a buscarlos, los padres le preguntaban si querían ir a la escuela y los niños decidían”. Lo que importa aquí es que la comunidad aborigen te acepte, vea tu interés por sus asuntos. He visto que cortaban el acceso a la escuela para sacar a un maestro al que no aceptaban.
Relato de la maestra L Docente que ejercía en la escuela, cuenta que la etnia Wichi tienen un modo diferente de relacionarse, para su lengua no existe el concepto de la palabra “gracias”; esto es propio de un modo de vivir que se ha transmitido a lo largo de su historia vivencial. Ella explica que con las costumbres y circunstancias del contexto el docente tiene que reaprender en esa comunidad, aprender a no esperar un gracias después de dar algo; captar eso y reconocer que en ese momento forma parte de ese contexto, tiene que compartir y respetar esos nuevos valores y creencias recibidos.
Maestro R. (jubilado) Por ahí se complica cuando damos las tareas a los alumnos, algunos padres no se preocupan porque hagan sus tareas y es el maestro el que los tiene que incentivar y muchas veces los sentamos para que hagan la tarea del día anterior. El gran orgullo que tengo es que algunos alumnos son enfermeros, y otros entraron en el terciario y siguen estudiando. Eso me causa alegría hoy en día. Cuando quieras puedo acompañarte y presentarte a la gente de ahí, yo ya no trabajo pero por ahí los visito para colaborar con algo o festejar sus tradiciones, son muy generosos.

Nota de campo N° 2

Título: “Conocer el trayecto hacia Misión Carboncito”		
Día 1	Hora de Inicio: 5:30 am	Finalización: 13:30 pm
Lugar donde ocurrió la situación: terminal vieja de Embarcación Ruta N° 40- llegada a la institución-Estacionamiento: Iglesia Evangélica.		
DESCRIPCIÓN		
El colectivo sale de la terminal vieja de Embarcación. El horario de salida es a las 6:30 am. Como es el primer viaje, la investigadora no conoce la frecuencia y tiempos de viaje, asiste 30 minutos antes. Subimos al colectivo, los pasajeros son docentes, que se dirigen a las escuelas de los diversos parajes. La condición del colectivo es regular, un maestro dice: “si no se queda, nos traes suerte”. Son colectivos que fueron cambiados en las ciudades y ahora están en la zona rural. El camino está lleno de pozos, al alejarnos de la ciudad se comienza a sentir con más frecuencia la tierra, y los tumbos del colectivo en la ruta. El recorrido dura dos horas, mientras se observa por la ventana campos arados, de fincas con diversas plantaciones. A medida que nos adentramos en la zona se pronuncian los baches en la ruta, al no ser una ruta de donde se transite con elementos de carga y comercialización, es evidente el descuido y la falta de inversión para acondicionar el camino. Se observa por la ventana la vegetación de plantas salvajes y la tierra seca, y comienzan a aparecer los diversos parajes donde abordan y bajan pasajeros. Suben algunos niños que se dirigen a la escuela. Unos tienen mochila y otros no, por la ventana observo que un grupo de niños va caminando hacia la escuela, algunos llevan guardapolvos. A medida que se aleja de la ciudad es posible observar que la pobreza es más evidente, viven en condiciones precarias con escasos recursos. Las casas son frágiles de palo, toldos, y adobe, tienen en el mismo predio una casa construida de material, de dos ambientes pequeños, con un lavadero (Cont.) Al frente de la escuela se encuentra la iglesia evangélica, ellos fueron evangelizados por los anglicanos, y se aferran a esa religión. Dos cuadras antes de llegar a la escuela se observa un aserradero y hornos donde se produce el carbón.		
IMPRESIONES		
Estoy ansiosa y nerviosa por conocer el lugar, por cómo me recibirán en la escuela. En Embarcación no hay mucha distancia por recorrer, la terminal queda a unas seis cuadras. En la terminal me doy cuenta de cómo me observan, ya que soy una persona nueva		

para en la rutina de sus viajes. Algunos maestros están somnolientos, otros me miran intrigados, algunos docentes son vecinos, me miran, me sonríen con amabilidad.

Me siento conmovida en el hecho de pensar que es un viaje que a diario realizan los maestros dejando sus hogares. Se siente un olor cálido entre la mezcla del rocío de la mañana, la tierra y el césped.

Es una mañana rara porque por momentos parece que lloverá y por otros se siente la humedad y el calor, me da temor de que salga el sol y hagan 40° de calor como suele pasar por esta zona.

Durante el viaje veo me percató que algunos maestros descienden en las comunidades cercanas, también me impresiona y alarma la pobreza de un lugar que sabía que existía pero no me imaginaba en la realidad ver tanta precariedad.

Los niños suben al colectivo y me hacen una sonrisa, un niño se sienta a mi lado y me dice: -¿es una seño nueva? Me saluda con un beso.

Se larga la lluvia y el colectivo comienza a andar más lento.

Vamos ingresando a Carboncito, nada se compara a lo que había imaginado, la pobreza es extrema, se ven los niños que dejan sus hogares, algunos se dirigen a la escuela y parece saben que es la hora de clases porque el colectivo está llegando.

Carboncito es una zona olvidada de escasos recursos, que viven en condición precaria.

Según relata Mauro un maestro: se hay una sala de primeros auxilios que tiene un encargado que asiste una vez por semana, la policía se encuentra ubicada en Padre Lozano. Hay un consejo de caciques donde eligen a un representante. (Cont.)

NOTAS: el primer día de observación consistió en principalmente en conocer la escuela y recorrer sus zonas, la investigadora realizó un recorrido por la escuela y por las zonas cercanas con la finalidad de familiarizarse con el contexto y los ciudadanos.

Nota de campo N° 3

Título: “Recorriendo el espacio escolar”
Fecha: 8/03/17
Lugar donde ocurrió la situación: dirección- aulas- comedor- Patio- sala de profesores- recreos.
Descripción
Llegada a la escuela a las 7:30 hs, del colectivo baja la directora y los maestros provenientes de Embarcación. De las viviendas cercanas se observa la llegada de los maestros auxiliares. Nos saludamos e ingresamos a la escuela. La directora recientemente nombrada prepara su escritorio y comienzo a contarle acerca de la investigación, en el mismo momento comienzan las demandas de los maestros y ordenanzas, sobre el desayuno, quien reparte el pan, el almuerzo del día. Realiza una breve reunión en la sala de maestros mientras desayunan, me presenta y cuenta el motivo de mi presencia en la escuela. A las 8:00 am, los maestros se dirigen a las aulas a buscar a los alumnos para iniciar la jornada escolar. Izan la bandera argentina, y realizan una oración breve en los dos idiomas y se dirigen a las aulas. Desde la sala de reuniones es posible observar el comienzo de las clases, hay aulas que tienen dos maestros el auxiliar y el docente. 9:30 sirven el desayuno, mate cocido con pan para los niños, mientras converso con los docentes y maestros auxiliares bilingües. Presentando la investigación y solicitando su colaboración y participación voluntaria. Recorro los diversos espacios en compañía de la directora, comedor, cocina, carteleros, espacio de biblioteca, recorro el lugar y observo la vivienda que está disponible para el docente que desee quedarse a vivir. En el recreo los niños juegan, muy pocos tienen guardapolvos, algunas niñas están despeinadas y con el cabello mojado. Se puede observar a algunos alumnos en ojotas y otros con zapatillas. Al medio día es el horario del almuerzo, los niños buscan y reparten el pan tanto en el desayuno como en el almuerzo. El desayuno se hace en las aulas y el almuerzo en el comedor. (Cont.) Mientras los maestros almuerzas y conversan en la sala, alguno se acerca a preguntar ofreciendo su ayuda, a otros me acerco de manera individual. Registro el contacto de los que acceden a participar.

Impresiones

Tengo la sensación por la forma en que me miran los maestros, desconcierto ante mi presencia. Algunos se acercan a saludar porque me reconocen de vista de Embarcación.

Los docentes auxiliares no saludan sino que se mantienen al margen y me observan con sonrisa tímida. Yo saludo y ellos me miran con una sonrisa, la impresión que me surge es de temor y sorpresa.

Jesús es el auxiliar más antiguo, el se acerca y saluda, y me pregunta si estoy por alguna organización y me ofrece su disponibilidad.

Durante el recreo los maestros hacen bromas y preparan la jornada siguiente.

Un maestro propone que para la jornada después del almuerzo se podría hacer un karaoke con los chicos.

Me da la impresión de que los auxiliares no conversan muchos con los docentes, se observan dos grupos en el recreo. Los auxiliares están haciendo la cartelera de la semana, y los maestros cuidan que los niños no se golpeen en el recreo

Nota de campo N° 4

Participante: N° 1

Nombre: Jesús

Lugar: Carboncito

Espacio: presentación en la sala de dirección,

Actividad: reunión – durante la entrevista

Descripción

Es amable y desenvuelto. Abre un armario se prepara y me ofrece un café.
Se expresa con calma y con muchos detalles.
Es el horario del terciario, estudia el magisterio para maestro auxiliar Bilingüe.
Como realizo la exposición oral de un trabajo, habla con la profesora solicitando permiso para conversar con la investigadora.
Da muchos detalles, a veces se va de tema.

Impresiones

Siento intriga por conocer su labor, me llama la atención la fluidez para narrar las historias, con muchos detalles.
Ofrece su disposición y tiempo para mostrarme la comunidad.
Es una persona expresiva, transmite toda su historia contándola con emociones, las cosas que le molestan, las que le causan alegría, etc.
Me transmite la pasión y entrega por su trabajo, habla con entusiasmo.

Nota de campo N° 5

Participante: N°2

Nombre: Andrés

Lugar: Carboncito

Meses: noviembre, diciembre.

Espacio: presentación en la sala de dirección,

Entrevista: Embarcación

Cantidad de encuentros: 3

Descripción

Contesta las preguntas de forma fluida y detallada. Realiza distinción entre el pasado y presente. Describe la problemáticas puntualizando la diferencia entre las necesidades del contexto, y la necesidad de docentes capacitados para el contexto.

Realiza preguntas retóricas e involucra a la entrevistadora, dice: ¿no se si se entiende lo que te estoy diciendo?

Relaciona y establece diferencias entre la educación que recibe el niño wichi.

Describe las pautas culturales del contexto.

Se refiere a Jesús el maestro auxiliar: “Jesús es un auto-didacta, el se propuso aprender, es un caso único, (...)” Señala que Jesús gestionó el terciario en carboncito, para continuar con sus estudios.

Impresiones

Se expresa de manera pausada y con entusiasmo, señala importancia del auxiliar bilingüe. Se muestra colaborador.

Se entusiasma cuando cuenta las situaciones vividas en el contexto. Describe y compara, los dialectos y menciona palabras en wichi y describe el significado.

Explica aquellas costumbres relevantes y manifiesta reconocer y hablar en wichi.

Se lo observa comprometido con la investigación en tanto que trata de brindar la mayor cantidad de detalles.

Nota de campo N° 6

Participante N° 3

Nombre: Facundo

Lugar: Carboncito

Mes: junio

Espacio: presentación en la sala de dirección,

Entrevista: Carboncito horario del terciario

Cantidad de encuentros: 3

Descripción

Estoy en la escuela por encontrarme con la maestra auxiliar en el horario del terciario. Ella no llegó, ya es el segundo encuentro que pautamos y no asiste.

Estoy en el recreo los estudiantes del terciario ensayan un baile. Facundo se acerca y me pregunta a quien busco, conversamos, me cuenta que si yo deseo a él le interesaría participar. Verifico que cumpla los requisitos de la muestra y acordamos encontrarnos en la semana.

El segundo encuentro quedamos realizarlo en la escuela me informa que no podrá ser ese día porque hay cortes de ruta por los padres de la comunidad, por un reclamo.

El tercer encuentro me escribe un mensaje y me dice que estará disponible el lunes tiene hora libre en el terciario, que me espera por la tarde en la escuela.

Impresiones

Es una persona atenta, agradable, conversa con sus compañeros del terciario, hace bromas, participa y anima a sus compañeros wichi a participar.

Los profes del terciario se expresan con frase como es excelente, siempre busca ayudarte.

Su aula está ordenada y con diversas carteleras en wichi, los niños manifiestan su afecto en el recreo lo abrazan y se acercan a conversarle.

Nota de campo N° 7

Participante N° 4 Nombre: Sandra Lugar: Carboncito Mes: junio/julio. Espacio: sala de reuniones- terciario Entrevista: Carboncito Cantidad de encuentros: 2
Descripción
Es una persona tímida, está en el patio con una compañera, las dos de manera tímida observan como ensayan un baile sus compañeros, Facundo las busca para que participen pero ella sonríe y hace señas de que no. Accede a participar de la entrevista, y acordamos para la semana siguiente.
Impresiones
Es vergonzosa, si hago contacto visual ella sonríe y su voz pierde intensidad, en las grabaciones se escucha una voz muy tenue. Tengo que acercarme para escucharla bien y en ocasiones pedir que levante la voz. Le cuesta la pronunciación de algunas palabras, y cuando termina la entrevista con voz temerosa dice: es mi primera vez, pensé que iba a ser más difícil.

Nota de campo N° 8

Participante N° 5.

Nombre: Mauro

Lugar: Carboncito

Mes: diciembre -Abril.

Espacio: sala de reuniones- terciario

Entrevista: Carboncito- Embarcación

Cantidad de encuentros: 2

Descripción

El primer encuentro es en la escuela, se acerca me saluda, y me invita acompañarlo para buscar a la directora.

El segundo encuentro lo realizamos en una sala de reunión, me consulta de que se trata la entrevista. Me pide una lapicera para registrar las respuestas, hacer memoria y no repetir.

El tercer encuentro lo realizamos en su casa en Embarcación, acomoda la mesa, prepara mates. Me espera con un libro de experiencias de trabajo de la pareja pedagógica que fue impreso por el ministerio para el contexto de población rural aborígen.

Impresiones

Tengo la sensación de que es una persona cálida, agradable, se mueve con seguridad por todos los espacios, saluda a todos sus compañeros. Ofrece su acompañamiento a la investigadora para regresar a la escuela. Me acompaña y presenta a cada uno y me muestra los lugares de la escuela. Se observa interesado y ansioso por empezar. Es detallista y transcribe las respuestas en una hoja, para no repetir.

Habla de la escuela con nostalgia, si bien se encuentra dando clases, ha presentado los papeles para jubilarse. Realiza gestos de satisfacción, como llevarse la mano al pecho cuando cuenta un triunfo o reconocimiento de su compañero

Estamos en diciembre y el habla en pasado, como si ya no estuviera en la escuela pero recién le saldrá la jubilación en abril.

Creo que desconcierta saber cómo funcionará o como se adaptaran los niños a los nuevos maestro. Cuenta diversas situaciones que le resultaron difíciles de comprender, pero que después aprendió de los modos de vida de la comunidad.

Nota de campo N° 9

Participante N° 6

Nombre: Gerardo

Lugar: Embarcación

Mes: Julio.

Espacio: Oficina

Entrevista: Embarcación

Cantidad de encuentros: 2

Descripción

La primera presentación con el participante se realiza mientras la investigadora conversa con el auxiliar Jesús. Ingres a las sala de reuniones a buscar el grabador para musicalizar el acto cierra fuerte la puerta y sale con el equipo prendido.

Luego lo veo en el recreo hace broma con los alumnos y maestro y canta con el karaoke. La ventana de la sala de reuniones da al patio, son las 9 de la mañana y el está poniendo música fuerte.

La directora sale y le dice que merme la música y se fije si los alumnos ya desayunaron que están corriendo en el patio. Pone una chacarera mientras bromea con las maestras que se encuentran armando la cartelera para el acto y dice: a estos no les gusta el folklore.

1° encuentro: se acuerda con el participante realizar la entrevista en Embarcación y durante las vacaciones que contará con más tiempo. Se acuerda una fecha y la pospone para la semana siguiente.

2°encuentro: llega tranquilo, se ha retrasado 20 minutos, cuenta que está cansado, que está en vacaciones pero que cree que tiene que ir a hacer guardia al otro día a la escuela. Deja el celular en la mesa

Mira el celular, suena constantemente, le digo que puede atender y después continuamos. Dice que estará bien, se mueve en la silla.

Impresiones

En la sala de reuniones, la investigadora se encontraba dialogando con el auxiliar, Gerardo ingresa de forma revoltosa, y sin tener en cuenta que se encontraban dos personas conversando. (Cont.)

Mientras dialogaba con el auxiliar de afuera se escucha música fuerte, situación que incomodo al participante, levantándose para cerrar la ventana.

En tono molesto dice: son las 9:00 y el acto comienza a las 11.

Los chicos están en horario de clases pero afuera, corren y el los hace bailar, después los reta y le dice que dejen de interrumpir y vayan al curso. Tengo la sensación de que su forma relajada habilita a los alumnos los actos de indisciplina, fastidiándose luego cuando no puede controlarlos. Tampoco ofrece su ayuda para ayudar a las maestras a terminar la cartelera.

Llega retrasado y pregunta si es mucho lo que tiene que hacer. Lo noto inquieto y disperso, se mueve en la silla. Se lo observa incomodo, le pregunto si desea atender el teléfono que está sonando, y me dice que no.

Cuando noto que bajo la ansiedad comenzamos la entrevista. A mitad de la entrevista me dice que tiene que marcharse porque quedo en encontrarse con su esposa. Pero a su vez dice mejor terminemos porque no me voy a poder juntar de nuevo. Se relaja y continuamos y terminamos la entrevista, pregunta si faltaría algo más y dice que ya no tiene tiempo porque tiene que empezar las clases en una semana y todavía no tiene nada organizado.

Anexo N° 3: Consentimientos informados

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por la Licenciada Ana Laura Herrando, y ejecutada por la alumna María Virginia Pérez.

Se me ha informado como propósito de la investigación ampliar el conocimiento científico sobre “Los Factores o características resilientes que desarrolla el personal educativo en el ejercicio de su tarea escolar en la Escuela Río Bermejo N° 4266, de la Misión Carboncito”.

Se me ha explicado mi rol como participante en el estudio en el cual responderé una serie de preguntas en entrevistas y actividades de corto tiempo llevadas a cabo por escrito.

Reconozco que toda información que yo brinde durante el proceso será confidencial y utilizada de manera cautelosa y únicamente servirá para responder a los fines científicos de la investigación.

He sido informado que durante el proceso tengo la posibilidad de realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo en caso de que lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno sobre mi persona.

Comprendo que una copia de esta Nota de Consentimiento Informado me será entregada.

Fecha:

Nombre y Apellido:

Firma:

DNI:



Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por la Licenciada Ana Laura Herrando, y ejecutada por la alumna Maria Virginia Pérez.

Se me ha informado como propósito de la investigación ampliar el conocimiento científico sobre "Los Factores o características resilientes que desarrolla el personal educativo en el ejercicio de su tarea escolar en la Escuela Rio Bermejo N° 4266, de la Misión Carboncito".

Se me ha explicado mi rol como participante en el estudio en el cual responderé una serie de preguntas en entrevistas y actividades de corto tiempo llevadas a cabo por escrito.

Reconozco que toda información que yo brinde durante el proceso será confidencial y utilizada de manera cautelosa y únicamente servirá para responder a los fines científicos de la investigación.

He sido informado que durante el proceso tengo la posibilidad de realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo en caso de que lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno sobre mi persona.

Comprendo que una copia de esta Nota de Consentimiento Informado me será entregada.

Fecha:

Nombre y Apellido:

Firma:



DNI:

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por la Licenciada Ana Laura Herrando, y ejecutada por la alumna María Virginia Pérez.

Se me ha informado como propósito de la investigación ampliar el conocimiento científico sobre "Los Factores o características resilientes que desarrolla el personal docente en el ejercicio de su tarea educativa en la Escuela Río Bermejo N° 4266, de la Misión Carboncito".

Se me ha explicado mi rol como participante en el estudio en el cual responderé una serie de preguntas en entrevistas y actividades de corto tiempo llevadas a cabo por escrito.

Reconozco que toda información que yo brinde durante el proceso será confidencial y utilizada de manera cautelosa y únicamente servirá para responder a los fines científicos de la investigación.

He sido informado que durante el proceso tengo la posibilidad de realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo en caso de que lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno sobre mi persona.

Comprendo que una copia de esta Nota de Consentimiento Informado me será entregada.

Fecha:

Nombre y Apellido:

Firma:



DNI:

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por la Licenciada Ana Laura Herrando, y ejecutada por la alumna Maria Virginia Pérez.

Se me ha informado como propósito de la investigación ampliar el conocimiento científico sobre “Los Factores o características resilientes que desarrolla el personal docente en el ejercicio de su tarea educativa en la Escuela Rio Bermejo N° 4266, de la Misión Carboncito”.

Se me ha explicado mi rol como participante en el estudio en el cual responderé una serie de preguntas en entrevistas y actividades de corto tiempo llevadas a cabo por escrito.

Reconozco que toda información que yo brinde durante el proceso será confidencial y utilizada de manera cautelosa y únicamente servirá para responder a los fines científicos de la investigación.

He sido informado que durante el proceso tengo la posibilidad de realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo en caso de que lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno sobre mi persona.

Comprendo que una copia de esta Nota de Consentimiento Informado me será entregada.

Fecha:

Nombre y Apellido:

Firma:

DNI:

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'C. M. Pérez', written over the 'Firma:' label.

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por la Licenciada Ana Laura Herrando, y ejecutada por la alumna María Virginia Pérez.

Se me ha informado como propósito de la investigación ampliar el conocimiento científico sobre “Los Factores o características resilientes que desarrollan los docentes en el ejercicio de su tarea educativa en la Escuela Rio Bermejo N° 4266, de la Misión Carboncito”.

Se me ha explicado mi rol como participante en el estudio en el cual responderé una serie de preguntas en entrevistas y actividades de corto tiempo llevadas a cabo por escrito.

Reconozco que toda información que yo brinde durante el proceso será confidencial y utilizada de manera cautelosa y únicamente servirá para responder a los fines científicos de la investigación.

He sido informado que durante el proceso tengo la posibilidad de realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo en caso de que lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno sobre mi persona.

Comprendo que una copia de esta Nota de Consentimiento Informado me será entregada.

Fecha:

Nombre y Apellido:

Firma:



DNI:

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por la Licenciada Ana Laura Herrando, y ejecutada por la alumna María Virginia Pérez.

Se me ha informado como propósito de la investigación ampliar el conocimiento científico sobre "Los Factores o características resilientes que desarrollan los docentes en el ejercicio de su tarea educativa en la Escuela Rio Bermejo N° 4266, de la Misión Carboncito".

Se me ha explicado mi rol como participante en el estudio en el cual responderé una serie de preguntas en entrevistas y actividades de corto tiempo llevadas a cabo por escrito.

Reconozco que toda información que yo brinde durante el proceso será confidencial y utilizada de manera cautelosa y únicamente servirá para responder a los fines científicos de la investigación.

He sido informado que durante el proceso tengo la posibilidad de realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo en caso de que lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno sobre mi persona.

Comprendo que una copia de esta Nota de Consentimiento Informado me será entregada.

Fecha:

Nombre y Apellido:

José Rodríguez

Firma:



DNI:

Anexo N° 4: Entrevistas a participantes

Entrevista N° 1

Investigadora: Esta breve entrevista forma parte del trabajo final de investigación que refiere a “Los factores resilientes que desarrollan El personal educativo de la escuela N° 4266 Río Bermejo”, que plantea como requisito la Universidad Católica de Salta, para la obtención de título de Licenciada en Psicología. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer los recursos o capacidades utilizados por el personal educativo para afrontar las situaciones adversas o estresantes que se presentan en la tarea diaria. A la capacidad de superación y adaptación positiva es lo que conocemos con el nombre de resiliencia, y los recursos que la favorecen se denominan “Factores de resiliencia”.

Quisiera pedir su colaboración para que conteste algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Las respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido que responda de manera natural. A si mismo le recuerdo que podrá interrumpir la entrevista en caso que lo desee y retirarse de la misma si lo cree conveniente.

Participante: N° 1.

Nombre: Jesús

Edad: 43 años

Lugar de residencia: Misión Carboncito

Antigüedad en la institución: 23 años

Lugar donde comenzó a ejercer: Carboncito

Cargo o función: maestro auxiliar de grado

Horario de trabajo: 8:00-12:30 hs

Contexto institucional

1. Modalidad educativa

Investigadora: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?

Participante: Soy auxiliar bilingüe, pertenezco a la comunidad de la etnia wichi, al principio cuando ingresé a la institución la modalidad era la castellanizadora. No tenían en cuenta nuestra lengua y muchos de los maestros tenían una forma de enseñar muy conductista, imponiendo siempre el idioma castellano. Yo a eso lo veía como una barrera idiomática entre la educación, el maestro y el alumno.

Con capacitaciones y cursos que ofrecían las licenciadas en educación, Mónica Sidarich y Marta Tomé. Venían desde Córdoba a enseñarnos lo que investigaron en Chaco, donde tuvieron resultados favorables, para implementar lo que es la educación intercultural bilingüe –EIB- en Carboncito.

Siempre la modalidad fue plurigrado o grados múltiples, eso dependía de la cantidad de chicos que venían a la escuela. Hoy tenemos: segundo y tercer grado son

pluri, primer grado es individual, cuarto grado están conmigo, quinto individual, sexto y séptimo plurigrado.

En la escuela en teoría tendríamos que ser: seis maestros de grado, cuatro auxiliares bilingüe, y cuatro maestros de áreas especiales (ingles, educación física, artística y religión). Pero actualmente hay cinco maestros titularizados, pero ahora somos menos porque dos están de licencia, y hay docentes auxiliares cubriendo un grado porque el maestro de cuarto no fue nombrado.

Hasta ahora hay auxiliares, yo estoy con cuarto y otra auxiliar del primer ciclo esta sin la maestra porque esta de licencia de maternidad. Pasaron tres meses y los niños están sin maestros asignados, pero estamos los auxiliares es decir, como que lo estamos auxiliando al maestro. (Sonríe, hace referencia a un chiste y realiza una mueca)

La modalidad de trabajar con el maestro auxiliar es una regla institucional, va desde nivel inicial hasta séptimo grado. Somos cuatro auxiliares y dos vamos rotando en el segundo ciclo. Hay dos maestros fijo en el primer ciclo, yo estoy en cuarto grado, ahora en jornada completa, porque no hay nombramiento de maestro y un auxiliar que va rotando. Otra situación es que el ministerio solo tiene en cuenta al maestro auxiliar permanente en el primer ciclo, y en los otros niveles no están contemplados.

Investigadora: ¿Cómo se implemento la modalidad EIB?

Participante: Ya se venía trabajando desde el año '98, el maestro auxiliar bilingüe se turnaba para trabajar con los docentes en todos los grados. Pero en esa época era un mero auxiliar, que cuidaba a los alumnos. Después de un tiempo se comienza a formar lo que hoy en día se conoce como pareja pedagógica, donde el auxiliar trabaja con el docente, allí establecen los contenidos pedagógicos y definen aquellos ejes que se adaptaran a los contenidos culturales. Desde ese año estamos trabajando de esa manera, yo antes estaba solo desde el nivel inicial hasta séptimo, es decir, había un solo auxiliar y teníamos 160 alumnos. Después se incrementó la matrícula, se fueron consiguiendo más cargos de auxiliares, hasta que llegamos a cuatro.

2. Particularidades de la escuela

Investigadora: ¿Cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?

Participante: Cuando la modalidad era castellanizadora se veía mucho la deserción escolar, repitencia y los niños es como que no avanzaban a la velocidad que tienen los de la ciudad. Y muchas veces se consideraba que los niños wichi tenían problemas de aprendizaje, pero ese problema era la lengua y lo tomaban como una barrera idiomática, que no permitía que el docente llegue a los alumnos.

También he visto que nosotros como wichi tenemos otra forma de aprender y de relacionarnos con las personas, lo cual no es malo ni bueno, pero si nos hace diferentes. Y esto no se tiene en cuenta, el niño decide solo, cuando se siente cómodo, aceptado y valorado en la institución, concurren a clases diariamente sin

tener ningún problema, se manejan solos. A veces hasta los padres ni se dan cuenta que los chicos no están y se fueron a la escuela. Se levantan a las nueve y los hijos ya están en la escuela.

O sea vienen por si solos, cuando les gusta la oferta, cuando se sienten contenido, valorados, y cuando nuestra lengua está presente, todo los recurso utilizados han favorecido mucho la presencia de los niños en la escuela, es por eso con el grupo de docentes anteriores teníamos como prioridad la EIB.

Con el tiempo fuimos mejorando, buscamos elementos materiales, construimos y elaboramos recursos bibliográficos, porque con la implementación de EIB siempre fue necesario construir y elaborar en el idioma wichi porque no existían. Solamente vemos libros y artículos en castellano porque generalmente no se tiene en cuenta las realidades rurales, de las escuelas con poblaciones originarias.

A veces pienso, si el gobierno tendría la intención de mejorar la calidad educativa de los pueblos originarios, lo primero que haría es fortalecer la modalidad de EIB, que tuviera su propio edificio, que hubiera un fondo especial para esa modalidad porque no solamente a los wichi le sirve, sino también a las otras etnias.

La EIB también favorece a los niños que son racistas a cambiar la mentalidad a conocer, a respetar las diversidades culturales y lingüísticas porque cuando no se tiene en cuenta el niño o el joven comete errores de discriminar, marginar, rechazar, y hace que mucho de los jóvenes de sociedades pobres, fracasen y terminan en la drogadicción por la falta de oportunidades.

También existen falencias con respecto a la figura y función tanto del docente y el auxiliar, porque la modalidad de EIB da buenos resultados en muchos lugares, en lo que habría que enfatizar, es la postura del docente ante las realidades originarias, porque cuando llegan docentes nuevos no nos dan lugar en el aula, porque no están capacitados ni conocen el trabajo de la pareja pedagógica. Por ejemplo, muchas veces hay docentes criollos en los que se observan actitudes que desprecian la cultura, la forma de vivir, la lengua de los pueblos originarios. Consideran que por más que les enseñen a los niños eso no los ayuda y los lleva al fracaso, porque después la persona no puede integrarse a la sociedad mayoritaria por el solo hecho de quedar arraigada y excluida en su cultura.

Esa falta de creencia en lo que el niño puede lograr aprender o ser alguien, influye en el fracaso escolar de nuestros alumnos, de los niños de nuestra comunidad, desertan la escolaridad porque no se sienten aceptados.

(Realiza un movimiento con las manos de separación de conceptos)

Hay docentes y docentes, están aquellos que se preocupan, aceptan la realidad que le toca, se adaptan y adecuan los contenidos según el contexto; y hay otros que no, traen los conocimientos o la propuesta didáctica de la ciudad y si los niños no aprenden el argumento que tienen, es decir: -de que la culpa la tiene el alumno, y aparece nuevamente la barrera idiomática, y esto no le permite al maestro hacer que el niño aprenda.

Estamos con el gran dilema de que todos los años vienen docentes nuevos, y con la directora que también fue maestra cuando estaba Susana (la directora que movilizó todo el trabajo), y después con el tiempo se jubiló. Yo veo que ella también

intenta recuperar la modalidad de EIB pero los docentes nuevos no tienen idea, ni ganas porque tienen una formación tradicional.

Investigadora: ¿Cuáles fueron las acciones propuestas ante esta problemática?

Participante: Realizamos una jornada para proponer ideas y recuperar la modalidad. Propuse la idea de acompañar y ayudar a los docentes nuevos a realizar la selección de contenidos nuevos y armar un proyecto anual, como fue corto el tiempo terminamos a medio hacer las cosas. Y ahora yo como bilingüe no sé si los maestros comenzaron o si terminaron la planificación con el auxiliar. Lo que se trató de hacer fue en un momento de la jornada, se terminó la jornada y no se hizo nada. Por ejemplo todavía no vi una planificación anual de los maestros con los que me toca trabajar.

También se presenta la problemática de que faltan maestros porque no han sido nombrados. Eso es lo que yo digo del ADP, para las comunidades originarias es una entidad que nos perjudica.

Investigadora: ¿Qué es el ADP?

Participante: El ADP, es la Agrupación Docente Provincial, que se encarga de proteger y defender los derechos del docente, pero hasta el día de hoy no veo la existencia de una organización, un gremio o una fundación que se haga cargo de los derechos de los niños. Favorecen solamente a los que están en su entorno o a los que están en el poder actualmente. Porque hay docentes que por ahí no tienen puntaje e igual lo mandan, al lugar al que ellos eligen sin tener en cuenta si se van a poder adaptar o no, solo porque el sueldo es alto.

Hay mucho poder que se maneja solo por favorecer a algunos en ese sentido, y estoy seguro de que si por ahí luchamos por los derechos de los niños wichi, como integrante de los pueblos originarios, si vamos y nosotros proponemos como debe ser el docente, seguro va a aparecer el ADP u otras organizaciones.

3. Modos de abordaje institucional

Investigadora: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿Modos en los que se ponen en práctica? ¿Trabajan con otras instituciones?

Participante: Actualmente no se trabaja con otras instituciones, es por eso que permanentemente pienso y propongo, porque vengo de una época donde se trabajaba de esa forma, compartir con otras escuelas de pueblos originarios. Trabajábamos con distintas instituciones, invitábamos al enfermero, al agente sanitario, odontólogo para que de una charla, hacíamos actividades, elaborábamos afiches, cartulinas y pegábamos en las instituciones las recomendaciones, para evitar algunas enfermedades, y mucho tiempo estuve viendo que fue trabajo hermoso. Trabajábamos con la iglesia, una vez por semana llevábamos a un grupo de alumnos.

Todo estaba organizado para que los niños escuchen la palabra de Dios, para transmitir que las instituciones son parte importante de la comunidad y trabajábamos con los caciques, con los miembros de la comunidad, las abuelas, las madres, para

que vengan y den una charla o simplemente contar un cuento una leyenda, cosa que hace cuatro años no se hacen.

Investigadora: ¿Cómo es ahora?

Participantes: Ahora trabajamos de forma institucional, ya no existen como antes cursos interinstitucionales, en otro momento si participábamos, es por eso que yo puedo estar hablando del pasado.

Mi ilusión continúa en que en algún momento podamos recuperar y trabajar de manera conjunta, por el bien de nuestra comunidad, porque soy el único que quedó del plantel anterior. Se jubilaron casi todos los maestros anteriores, y me quede solo. Como los maestros actuales son interinos, lo máximo que está es un año, y después mandan a otro docente, y hasta que se adapten, hasta que se concienticen o hasta que acepten la realidad, eso lleva tiempo y ganas. Pero yo digo:- que ganas va a tener un maestro de adaptarse, de conocer el trabajo si al año siguiente lo cambian.

4. Tarea educativa

Investigadora ¿de qué forma organiza sus clases?

Participante: Cuando yo ingreso en la institución en el año '95 trabajamos mucho para armar lo que se conoce como "pareja pedagógica". Incluso yo me animé cuando era changuito insignificante, me propuse y empecé como traductor de consignas de los maestros. A medida que pasaba el tiempo, con los cursos de capacitaciones y las pasantías buscamos la manera de implementar la EIB en Carboncito, teniendo en cuenta la problemática que existía de que los niños no aprendían. Los primeros pasos dieron resultados muy favorables, se estaba perdiendo la deserción escolar, la repitencia, y siempre teniendo en cuenta como punto de partida -usar la lengua como una herramienta- no como una barrera, sino que esto le permita al niño aprender de forma espontanea, con la idea de que las clases sean comprensibles.

Ahora como estoy a cargo de cuarto grado por la falta de nombramiento del personal docente, por ejemplo en el pizarrón pongo ciencias naturales y además sobre esa temática doy una lectura, y de esa lectura aprovechamos de hacer lengua. Y de lengua los hago estudiar sustantivos, verbos, adjetivos y vamos extrayendo en un cuadro donde les enseño a clasificar. También les enseño a hacer producción de textos por ejemplo, elegir dos o tres palabras que a ellos más les guste y luego hacer que produzcan oraciones. Siempre es en lengua wichi y después trabajar en castellano. La modalidad EIB consiste en realizar con el maestro la planificación de los ejes, donde el auxiliar se encarga de los contenidos culturales.

Actualmente desde el inicio de las clases estoy dando clases en 4° grado solo porque no han designado al maestro que tendría que hacerse cargo de ese grado. Y pasaron cinco meses y yo estoy en 4° desde marzo.

Con el plantel anterior se trabajaba teniendo en cuenta la modalidad EIB (Educación intercultural bilingüe). Lo cual fue posible con los cursos que recibíamos, las pasantías a chaco para hacer observaciones de la práctica de la pareja pedagógica

que existía en algunas escuelas específicas de la provincia. Cuando nosotros recibimos todas esas capacitaciones hicimos un acuerdo institucional, también se hizo un acuerdo con la comisión de acá de la comunidad, para consultar. Primero consultamos a la comisión de padres y caciques, si estaban de acuerdo en que enseñaremos en la lengua wichi.

Investigadora: ¿Por qué debía consultarse, por quién estaba conformada la comisión? ¿En que consistieron los acuerdos?

Participante: La comisión u organización en ese momento estaba conformada por diez miembros de la comunidad de Carboncito, donde cada uno representa a cada grupo étnico que existe en la comunidad.

Todo lo que se quería hacer en la comunidad debía consultarse antes con los caciques. De ahí se elige a tres representantes legales, quienes están a cargo de realizar convenios o contratos para firmar algún pedido o disposición, y solo se decide con la aprobación de los diez. Esa comisión en ese tiempo era muy fuerte, han recibido la transferencia de tierras a nombre de la comunidad.

De esa forma logramos de que la comisión nos de la aprobación de que podamos empezar a trabajar implementando lo que es la pareja pedagógica. Eso fue muy importante y novedoso. Porque en ese tiempo no se conocía otra forma de enseñar que sea la educación tradicional, la castellanizadora.

Cuando la implementamos con la convicción de lograrlo, nosotros y con tres docentes, que eran los más decididos: primero estaba la directora Susana, la maestra Mariel, y yo era el que hablaba con el cacique. Porque estábamos convencidos de que dicha modalidad podía dar buenos resultados en nuestra comunidad. Comenzamos con los primeros pasos, que fueron difíciles porque teníamos que convencer a los demás docentes para que ellos también acepten la implementación, y sea institucionalizada en nuestra escuela.

Pasaron años de varios intentos, con aciertos y desaciertos, se presentaban muchas dificultades porque había docentes que no estaban de acuerdo, que tenían sus prejuicios a la EIB. Después llegó el momento en que la mayoría de los docentes veían los grandes resultados, y todos comenzamos a apostar por ese cambio, para que los chicos de acá tengan la formación que necesiten. Y porque era un gran desafío lograr que los chicos permanezcan en la escolaridad, para que entiendan y puedan interpretar las consignas porque muchas veces los chicos, les costaba entender el castellano.

5. Investigadora: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

Participantes: Una de las características es que la población habla la lengua wichi, lo que ha generado mayor problemática en la comunicación con el maestro, y a la vez influye en el aprendizaje del niño.

También algo relevante es que el niño wichi decide solo ir a clases, porque el padre no lo obliga. Nosotros los wichi dejamos que el niño decida solo, no tenemos la obligación de cumplir horarios como el criollo, yo tuve que aprender de grande, y

me costaba a llegar temprano y cumplir, porque nos falta aprender esas normas de las instituciones como comunidad. Es decir, que se involucren con las instituciones no como algo impuesto sino como parte de la vida y para eso está la escuela.

Otra cosa que pasa, es que el niño es indisciplinado porque los padres lo dejan que sean libres y eso también choca con la cultura criolla, es decir con los maestros por que cuando se le quiere enseñar o disciplinar por ahí el niño se ofende y no vuelve.

6. Obstáculos o dificultades en la tarea.

Investigadora: ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea?
¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?

Participante: Las dificultades que provienen de la comunidad son los hábitos que traen los niños de la casa, como ser la forma de comer, de lavarse la cara, de trabajar y de relacionarse con los demás. Se presentan problemas familiares; y estas situaciones generan limitaciones a la hora de interactuar con el docente.

También sucedieron peleas entre niños que eso generaron peleas entre los padres, y esas quejas vienen a la escuela. Cuando el padre o madre viene enojada a reclamar yo me acerco y converso, y busco la forma de tranquilizar, como soy de la comunidad por ahí se calman.

Por ahí existen padres separados, padres que consumen bebidas alcohólicas, y vemos permanentemente que esos problemas afectan al niño, resulta difícil captar su atención y lograr que ese niño aprenda.

Hay casos en los que el niño necesitan contención, en esos casos se ve que les cuesta aprender y concentrarse en las actividades que le proponen, porque muchas veces el docente no muestra actitudes de aceptación, de acompañarlo, de acercarse y brindarle cariño, de mostrar interés por ayudarlos. No busca interiorizarse de los problemas de cada alumno, ya sea si los padres se pelean o por ahí el niño no pudo comer en su casa.

Veo que en estos tiempos hay docentes indiferentes que por ahí llegan cumplen la hora y se van. Si los alumnos tienen problemas no les interesa o por ahí dicen: - nosotros, no somos asistentes sociales, somos docentes-. Y la verdad que yo me comprometí tanto en mi trabajo que vivo permanentemente quejándome de esas situaciones, porque quisiera que los docentes sean como yo creo que se deberían hacer las cosas.

Lo que se necesitan para trabajar aquí, es sentido de pertenencia hacia la institución y a la comunidad, y con los alumnos, es decir sentir y demostrar amor, valoración para que ellos sean tratados con los derechos de cualquier persona. (Asienta las manos sobre la mesa)

Que puedan elevarle la autoestima para que el día de mañana tenga el ánimo de ir a la universidad ya sea de Salta o de Tartagal. Que le transmitan las herramientas suficientes para poder desenvolverse en cualquier lugar que les toque. Y si no se tiene esa pertenencia ponerle muchas ganas para aprender algo de nosotros los wichis.

Dos años atrás estuvo un docente que le puso muchas ganas y entusiasmo a la escuela, pero lo terminaron trasladando y después llegó alguien con solo un 5% del rendimiento y trabajo de ese maestro. De todos los logros alcanzados con Esteban, el docente que llegó no le interesaba conocer la realidad.

Entonces, toda esa clase de situaciones las autoridades no las tienen en cuenta, y solo toman decisiones desde un escritorio sin conocer nuestro contexto y necesidades de aprendizaje. No hacen un seguimiento, no monitorean el rendimiento, nadie visita las escuelas para ver cómo van los docentes. Si son o no aceptados por los niños, o viceversa, si él acepta a los niños y respeta a la comunidad. El tema es que aquí nadie hace nada por mejorar nuestras necesidades, y solo se aparecen en elecciones, y eso son los grandes problemas. En las escuelas de pueblos originarios hay mucha deserción escolar y los alumnos tienen sobre edad, por la repitencia.

En algunos lugares que conozco de la zona, hay analfabetos, eso los informes de las autoridades del gobierno no lo muestran porque no quieren aceptar. Y cuando me pongo a analizar lo que sucede en la realidad pienso, es por la discriminación, porque no les importa.

También cuando un niño tiene que concurrir a una escuela que tiene mayor porcentaje de criollos, se genera presión por la baja autoestima de los alumnos wichis, que muchas veces son marginados por los jóvenes.

Otra dificultad que tenemos en la escuela es que no asignaron maestros, en 1° y 4°; es decir estoy cubriendo 4° desde que se iniciaron las clases y por tal motivo no puedo acompañar a los alumnos más grandes en mi función de auxiliar bilingüe. O sea, no puedo trabajar con la pareja pedagógica, la otra maestra auxiliar, también está trabajando con un grado de nivel inicial que tampoco tiene docente porque esta por licencia de maternidad. Y pasaron cuatro meses y no creo que nombren un maestro suplente, o sea que prácticamente los auxiliares estamos involucrados con un solo grado. Y no podemos ir a otro grado como para ir trabajando la interculturalidad.

Investigadora: ¿Qué acciones se realizan ante esta situación?

Participante: Los auxiliares trabajamos con nuestros contenidos, por ahí trabajamos en wichi o a veces en castellano, lo que no estamos haciendo es trabajando la interculturalidad de los contenidos anuales del ministerio. Porque los auxiliares hacemos las planificaciones, de nuestra parte y solo tenemos nuestras actividades, es decir no articulamos con el docente como antes. Por ejemplo con el tema de la planta, el docente enseña germinación y yo tengo que enseñar las partes de las plantas en wichi, o después puedo buscar otras actividades relacionadas a esas plantas, puede ser si es medicinal u ornamental, puedo hacer un cuestionario, siempre según el nivel del grado. Pero siempre estamos buscamos actividades que se puedan convertir en contenidos para enseñar en wichi.

7. Relación con los padres

Investigadora: ¿Cómo acompañan los padres la tarea educativa?

Participante: Los niños vienen porque les interesa la clase, porque tienen confianza con el docente. Si él logra crear un vínculo de confianza, el niño viene cumple horario, demuestra entusiasmo.

Los niños vienen solos, si deciden venir se levantan, a veces ni la cara se lava. El padre no sabe si viene o no, se da cuenta cuando su hijo no está en la casa. Cuando el niño se siente menospreciado, rechazado, o porque de alguna manera el docente le dijo algo que le haga sentir desprecio, como que vino sin bañarse o lavarse los pies o todo eso, hace que el niño se manifieste con faltas reiteradas.

Y cuando él maestro visita su casa para ver porque faltó, el padre le pregunta: -¿hijo que te hizo la maestra, quieres ir mañana? (eso todo lo hablan en wichi). Y el niño cuenta si lo reto, si lo trató mal, y ahí el hijo decide que día va a ir a la escuela.

Es por eso que yo digo que la educación no fue parte de la cultura de nosotros, y como maestros tenemos que hacer, es lograr que el niño adopte esa cultura. Pero para eso tenemos que trabajar y lograr que el niño se apropie de la institución, que comprenda el valor que tiene la formación y la escuela para nuestra vida.

Rol docente

8. Planificación áulica

Investigadora: ¿Cómo planifica sus clases?

Participante: (habla de manera pausada y su tono de voz aumenta)

Las clases se hacen en las dos lenguas al mismo tiempo, primero intervengo como auxiliar, explico una idea general del tema en wichi, y después la maestra lo va haciendo en castellano. Planificamos las clases de manera conjuntas, de esa forma yo sé que temas se trabajaran en la semana. Busco las actividades relacionando el tema con el contenido cultural y la maestra busca otras actividades en castellano. Es decir los niños con el mismo tema trabajan en las dos lenguas y siempre teniendo en cuenta los contenidos culturales que nosotros elaboramos con la directora.

Voy buscando actividades que se puedan hacer en wichi y lo consulto con la maestra, porque primero damos el tema nosotros los auxiliares, y luego el docente da las actividades en castellano.

Para armar las clases y a la hora de implementar la EIB, en los primeros tiempos se trabajó en las dos lenguas con la pareja pedagógica, y las clases que se preparaban era con días de anterioridad, nos reuníamos con tiempo y programábamos las actividades con la maestra Mariel. Ella traía la selección de contenidos para la planificación, y nos reuníamos unas horas después de las clases, o yo viajaba para Embarcación.

Empezábamos buscando actividades relacionadas a los contenidos seleccionados, ella en castellano y yo en wichi. Entonces, lo que nosotros hacíamos es integrar los contenidos culturales a los diseños curriculares de la planificación de la provincia. Yo siempre buque la forma de aprender a organizarme y tener

preparadas las actividades una semana antes. Y a la hora de desarrollar la clase, empezaba yo o el maestro, eso lo teníamos acordado de antemano.

Investigadora: ¿Ahora de que manera trabaja?

Participante: Ahora que estoy solo con 4° doy las clases en castellano y wichi, voy viendo si los chicos están atentos, cuando veo que se aburre cambio de lengua entre palabra y palabra. Separo en el pizarrón y voy dando actividades, que elijan una palabra y escriban un cuento corto en wichi, y que de ese cuento analicen las oraciones en castellano.

Investigadora: ¿A qué se refiere con integrar los contenidos culturales?

Participante: Es decir, que seleccionamos un solo tema, nosotros le llamamos ejes, por ejemplo si hablamos de las plantas, inicio la clase conversando, con indagaciones sobre los saberes previos, y de ahí salen los conocimientos empíricos de los alumnos, donde ellos me dicen el nombre de las plantas, cuales son los medicinales, lo que escucho de los padres o de los abuelos, y el tipo de plantas de las que saben el nombre. Y desde ahí empezamos a trabajar: hacemos preguntas, reforzamos los conocimientos que ellos traen, hasta llegar al tema que queremos dar, por ejemplo la fotosíntesis o partes de las plantas.

Yo trabajo en la clase mucho con áreas integradas, es decir interdisciplinariedad, por ahí trabajamos en el eje de ciencias naturales y sobre ese contenido enseñamos plástica o lengua, como ser la descripción de un árbol, una receta o cómo se prepara la medicina de la corteza de un árbol, o como de esa planta podemos confeccionar una yisca. Eso ha permitido que los niños se interesen en las clases, que sea motivadoras, porque enseñamos temas que tienen que ver con su realidad.

9. Investigadora: ¿Cuáles son las competencias por alcanzar con sus alumnos?

Participante: Lo que veo es que la mayor dificultad del niño wichi es la interpretación del texto o la consigna, yo en 4° trabajo mucho con lectura, promoción, interpretación y análisis de texto. Por ahí enseño ciencias naturales pero todo con áreas integradas, donde enfatizo mucho mejorar la expresión del alumno. Porque muchas veces el alumno necesita resolver un problema de matemática, y comprender la consigna le cuesta, por lo que necesita alcanzar la capacidad para interpretar el texto.

A la hora de resumir también necesita interpretar lo que lee todo en castellano. Primero todo en wichi, hacemos análisis de texto, interpretación, o sea buscamos sustantivos, y también buscamos verbos, relacionamos como son las acciones en wichi y como en castellano. Porque en la lengua wichi, o sea las palabras de la lengua wichi son aglutinantes por ejemplo tenemos raíces y lo vamos agregando partículas para ir cambiando el significado de algunas palabras. Y todo eso los chiquitos lo van haciendo.

10. Problemas sociales

Investigadora: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona frente a las situaciones que se presentan?

Participante: Hoy veo que los chicos que no venían antes, es porque no estaban interesados con la clase porque no entendían, ahora a mi clase asisten todos los días. Hacemos cuatro o cinco tareas, hay otros que son mas rápidos y hacen seis, y los más lentos para copiar hacen dos.

Es algo que tengo en cuenta, porque yo recuerdo lo que me paso a mí, como me costaba interpretar el texto. Ahora también lo veo en los alumnos del terciario, que le dan muchísimas fotocopias para que hagan resúmenes, para que hagan cuestionario, y les cuesta un montón. Con más razón lo que deseo es preparar a mis alumnos para que resuelvan esas situaciones. Pero que pasa es que dentro de unos días se aparece una maestra, y cambia todo, pero yo aproveché al máximo el tiempo con ellos.

Otra situación que se presenta es la falta de asignación de maestros titulares a esta área desfavorable, no están titularizados y no se puede planificar en pareja pedagógica porque por ejemplo yo que estoy dando clases en 4 grado y no tengo el maestro que dé el contenido pedagógico.

11. Capacitaciones

Investigadora: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció relevante para este contexto?

Participante: Participé en capacitaciones muy lindas, pero eso era antes, hoy de verdad veo que el gobierno no le presta atención a la educación de pueblos originarios, dejó de ser importante. Todo lo que tengo como recuerdo y aprendizaje valioso fueron de capacitaciones pasadas.

En los tiempos que la escuela incorporó la EIB participamos de muchas capacitaciones, acompañados por la directora Susana, el maestro Rubén y la maestra Mariel. Y se fueron sumando los otros maestros al ver nuestro entusiasmo. También se logró que se sume la maestra jardinera que se negaba a implementar la modalidad hasta que terminó convencida y luego fue promotora de la EIB cuando estuvo de directora.

Llegamos a convencer a mucha gente, hasta a los supervisores. Se trabajaba mucho, hicimos producciones de materiales didácticos, jornadas de capacitación de forma institucional y alguna vez también la hicimos de forma interinstitucional.

Éramos nosotros los que proponíamos y exponíamos nuestros trabajos con la idea de que fuese multiplicador, fue un momento en el que me esforzaba muchísimo en leer y actualizarme, para que pueda responder a los interrogantes de cada jornada. O a las preguntas de algunos docentes de otras escuelas. Porque nuestro trabajo se exponía en otros lugares de pueblos originarios. Y eso me permitió a mí poder conocer y poder de alguna manera aportar, sugerir, para el mejoramiento de la educación para los pueblos wichi.

Cuando hablo de la formación y capacitación que tengo, tiene que ver con la realidad de los alumnos de los pueblos wichi, de otras etnias no me antevería a decir que estoy capacitado.

De tantas jornadas e iniciativa que teníamos para mejorar la calidad educativa de la escuela de Carboncito, llegué con la docente Mariel, a ser capacitadores de la modalidad, mediante un contrato realizado por el ministerio de educación de la provincia. Eso sucedió cuando la coordinadora provincial, me contrató a para que yo sea capacitador del trabajo, docente- auxiliar-. Había capacitación de la práctica educativa, de alfabetización inicial de la pareja pedagógica, de la cultura y lengua wichi. Y todo eso me ha permitido esforzarme, auto-capacitarme, investigar, recopilar información, conocimientos de mis abuelos, de mi pueblo. Para mí esos momentos fueron valiosos y en los que me sentía bien.

Fue una experiencia muy importante y provechosa. Pero también se produjo una ruptura cuando los docentes, pilares de la EIB, llegaron a la etapa de la jubilación. Ellos se jubilaron, y poco a poco fueron desapareciendo los logros. Prácticamente siento que me quede solo con todos mis conocimientos y con esa costumbre de trabajar en forma conjunta.

Investigadora: ¿En la actualidad como trabaja?

Participante: En la actualidad estamos trabajando de forma aislada. Los docentes traen sus propias maneras de organizar sus planificaciones, siento que subestiman a los auxiliares, es como si no tuviéramos nada para aportar, ellos no lo expresan pero es la sensación que causan. Al ver que no preguntan nada, o no nos incluyen a la hora de pensar en las actividades o de seleccionar los contenidos.

Si bien nosotros, es decir los tres auxiliares tenemos la selección previa de contenidos para trabajar, como ser la búsqueda de actividades que aprendimos con los maestros anteriores. Con estos docentes no pudimos articular la pareja pedagógica y enseñamos las actividades de antes, en realidad ellos dan prioridad a la formación con la que se recibieron.

Personalmente eso me hace sentir, que nuestro conocimientos culturales, nunca pueden prevalecer en la escuela, lo que prevalecen son los conocimientos que traen ellos de su formación.

12. Relación con los pares

Investigadora: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿Se siente acompañado o reconocido por ellos?

Participante: Pienso que la clave está ahí, ahora la relación que tengo con algunos de mis compañeros me hace sentir muy desvalorizado, como que no le dan importancia a mis conocimientos, porque siento que falta la apertura de brindarme un espacio para exponer mis ideas, mis conocimientos previos. Porque tengo conocimientos y experiencias del contexto que servirían para mejorar y fortalecer los conocimientos que ellos traen. Siempre buscando la manera de que las propuestas educativas se puedan canalizar de la mejor manera para que pueda llegar mejor a los alumnos.

Siempre valoro la relación con Susana, la directora anterior, con ella era de otra forma, con su trato me sentía mejor, importante. Inclusive hoy veo, y me cuesta reconocer que en su momento cuando ella estaba, quizás nosotros no nos dimos cuenta de la importancia y el valor que tenía esa persona para la comunidad. Ellos demostraron preocupación, sentido de pertenencia, su motivación hacia nosotros, y con esos sus exigencias. Lo que lamento es que en ese momento veíamos más las exigencias que el gran compromiso y entusiasmo para brindar ideas para hacer que los niños vengan a la escuela temprano, como rifas, chocolates y media luna, etc. Que quizás por ahí nosotros más veíamos las exigencias y no el gran compromiso que tenía la directora, y con ese compromiso, ella logró que todos los docentes nos den el espacio que realmente nos corresponde, un espacio de una participación.

Todo eso llegó a convertir la escuela en un modelo a seguir, modelo a nivel provincial e incluso nacional. Pero ahora me doy cuenta, cuando se fue la directora todo el esfuerzo se vino abajo. Vino otro director que fue Andrés, que intento continuar con la misma línea de pensamiento con la misma modalidad, pero él recibió docentes nuevos que no lo acompañaron en su manera de trabajar para fortalecer la EIB.

Yo no me siento acompañado por los colegas porque cuando propongo ideas con la mira en mejorar la EIB muchos de los docentes se asustan, porque demanda horas extra de trabajo, compromiso y ganas de ver en la cara de los niños que lo que enseñan se entiende. Es necesario cumplir con las actividades porque en esta modalidad requiere crear materiales, elaborar cartillas, traducir algunos pequeños libros; porque no hay materiales en wichi. Es decir si yo me propongo trabajar algún tema, tengo que buscar la manera de armar una cartilla o un libro como complemento de la propuesta, que sea actualizado y con eso tengo que reunirme con los docentes y auxiliares y comenzar a trabajar, en horas extras.

Que haya un intercambio de mensajes, donde nos preguntemos lo que significa determinada palabra en castellano, y lo que significa para el wichi. Con el grupo anterior hicimos cuatro cartillas, diccionarios y manuales. La verdad que creamos tantas cosas y éramos menos; cuatro docentes y un auxiliar. Y ahora que hay cuatro auxiliares y mas docentes no podemos hacer nada. Porque no hay una flexibilidad por parte del docente.

Factores resilientes

13. Rol docente:

Investigadora: ¿Cuál es la visión que tiene acerca de su rol en la actualidad?

Participante: Hace cuatro años vino un maestro que se preocupaba por los chicos, por ahí traía calzados y cuando veía un niño que le faltaba, él pedía donaciones y le conseguía una zapatilla, aquí algunos niños vienen descalzos porque no tienen. Otro caso es de un alumno que venía muy poco, y él lo supo conquistar terminando un año con asistencia perfecta. El día en que se fue ese niño volvió a desertar, ahora está en el séptimo grado pero hay semanas que falta.

Cuando lo trasladaron a Esteban, me fui a Salta y hablé con la directora general para pedirle que continúe ese maestro, porque le hacía bien a los niños, llevaba bien el grupo, se manejaba de manera cómoda a la hora de enseñar los contenidos, y los daba en tiempo y en forma. Pero la superiora me dijo, que no caiga en la preferencia y le dé la oportunidad al docente para que conozca otro lugar.

Lo que considero es que un maestro que trabaje en estos contextos tiene que poner energía en su trabajo, muchas ganas y el entusiasmo en enseñar a los niños. Que muestre interés por el alumno.

Nosotros, los maestros y directores anteriores, visitábamos las casas, charlábamos con los padres de la comunidad, conversábamos en caso de que surja algún problema con el niño. Preguntábamos que problemas habían. Los docentes que no eran de aquí mostraban interés en la comunidad, se veían esas actitudes positivas hacia los niños y los padres.

Cuando a mi me tocaba trabajar con el maestro Esteban su actitud me contagiaba, que no era sentarse en el aula, era estar todo el tiempo activo, acercándose a cada alumno viendo que dificultades tenía, pidiéndome si necesitaba que lo ayude en algo, yo me sentía con ganas y energía.

Mi rol es de maestro auxiliar de grado, de acompañante del docente, lo que se llama pareja pedagógica. En la actualidad a diferencia de años anteriores siento que mi rol se ha desvalorizado, por parte de mis compañeros porque los nuevos maestros no muestran interés en mi función. Nos tienen al margen sin hacernos participar, ellos dan sus contenidos y nosotros los auxiliares enseñamos cuando falta algún maestro, o en mi caso que estoy en 4° desde marzo porque del ministerio no designaron maestros.

En cambio los niños ellos nos escuchan cuando damos las clases, nos demuestran con una sonrisa, o su interés cuando me preguntan: - ¿maestro cuando va a nuestro grado?

(Mueca y sonrisa)

14. Investigadora: ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?

Participante: Siento que los logros alcanzados se dieron en una etapa anterior, y hasta ahora anímicamente estoy bajonado, por haber perdido y no tener el valor de buscar la forma de recuperar y de lograr que los nuevos docentes puedan acompañarme, y acompañar a la directora para retomar lo que antes existía. Porque gracias a esa modalidad y esa experiencia de buenos resultados obtuvimos este edificio.

Eso fue cuando la provincia y los distintos coordinadores, tenían que justificar los gastos de la plata, entonces se les ocurrió traer a las persona del banco mundial con el referente de Estados Unidos. Ellos realizaban un monitoreo, es decir, un seguimiento del dinero financiado en la Argentina para la implementación de la EIB en las escuelas con pueblos originarios. Y los trajeron a Carboncito para que vean los grandes resultados logrados en cuanto a la implementación de la modalidad, y por ende se consigue financiar. Cuando llegan yo hablo con la coordinadora, le digo: - mira lo que ustedes están haciendo es mostrar algo que aquí hicimos los maestros a

pulmón. Dedicamos tiempo extra-escolar para la producción de materiales, reuniones de docentes y auxiliares fuera de clases para la preparación de planificaciones, construimos materiales didácticos, etc. Lo que ustedes hicieron es traer a estas personas para justificar sus gastos, y no lo han gastado acá. No sé a dónde han destinado el dinero, pero todo lo que ustedes ven es producción nuestra.

(Frunce el seño y cierra el puño)

Me planté y dije: -necesitamos una escuela, y si ustedes no nos dan una escuela, voy a decir la verdad, que la plata que se gastó nunca llegó a la escuela de Carboncito.

(Pausa-enfatiza): Ella me escuchó y me dijo: -si vos querés decirlo, lo puedes decir para que de una vez les den la escuela. Entonces, uno de los referentes me dice: -andá a Salta y pedí que ahí van a estar todos, y te van a escuchar para que se construya la escuela nueva.

La directora estuvo gestionando entre seis y siete años por una escuela, sin ser escuchada. Cuando viajó a Salta, estaban todos en el comité, los de la provincia y de nación. Les digo nosotros necesitamos una escuela, con la idea de que si me negaban yo decía la verdad. En ese momento me prometieron que nos iban a aprobar la construcción de una escuela. Entre ellos comienzan a preguntarse acerca de donde está el expediente de Carboncito, dicen que lo mandaron Buenos Aires. Entre todos se mandaron todo, pero la escuela no estaba. Entonces dicen entre ellos, -sí están los papeles, y está el expediente porque no se decide ahora en hacer la escuela para Carboncito.

Se comprometen todos a hacerla, el director general dice cuando vuelvas Jesús, contale a la directora que ya está aprobada la construcción y remodelación de la escuela, dale la buena noticia, me vuelvo contento y le paso toda la información a la directora. Pasó un mes y nada, me vuelvo a Salta y me dicen : -Mira nosotros no iniciamos la escuela porque los fondos lo pasamos a otra comunidad, pero dígle a la comunidad que nosotros presentamos el expediente en otro proyecto con más dinero para poder hacer una escuela más grande. Dos semanas después estaban construyendo la escuela

15. Investigadora: ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?

Participante: Indudablemente una de las limitaciones es la falta de formación, en el auxiliar y en la capacitación previa en EIB para los docentes que nos asignan, porque estamos desarrollando actividades que no corresponden a la función y dejamos de hacer nuestra labor. Por ejemplo, en mi caso estoy dando clases desde marzo solo de contenidos culturales a los alumnos de 4º, y le faltaría la parte del docente. Por lo tanto creo que el ministerio tiene que generar espacios de formación y capacitación para los auxiliares. Como también que haya una persona en el ministerio, que trabaje en la función de coordinar o de supervisar, es decir, de monitorear en las escuelas el trabajo docente- auxiliar. Ver si se está trabajando en equipo, es decir, la pareja pedagógica, si se capacitan o no.

Porque muchas veces con las campañas políticas designan auxiliares que no tienen la formación necesaria para estar en una institución pública, o no tienen las

herramientas suficientes para transmitir su conocimiento. A veces están limitados porque no pueden acompañar al docente con algún tema específico porque no pudo o no supo estudiar. Eso también limita al avance del aprendizaje de los alumnos. Porque el auxiliar es una figura importante si cuenta con la formación necesaria.

Pero tampoco el Ministerio de Educación reconoce el valor que debe tener un auxiliar, ya que la provincia tendría que tener una secretaria o una coordinación de la modalidad de EIB, que tenga su propio edificio. Es decir, que se cuente con un fondo especial para poder generar acciones y materiales que fortalezcan los conocimientos de los auxiliares. Porque muchas veces los niños necesitan recibir información actualizada del docente, porque con la globalización, internet y con el tema que el mundo es dinámico, las traducciones están atrasadas.

Hay escuelas de pueblos originarios que cuentan con computadoras pero que no tienen internet. Por ejemplo otra limitación es que a la escuela llegaron 16 computadoras para escritorio, vinieron de nación y no tenemos internet. Después llegaron 30 netbook, y no enviaron un maestro o profesor que se encargue de esa área. A partir de eso debemos organizar un espacio para ubicarlas y que los niños tengan acceso, pero son muy pocos los docente que saben manejar la computadora, y eso limita al docente, en la intención de estar al ritmo de los alumnos, porque hay alumnos que tienen hermanos, que tienen acceso a computadoras que reciben en la secundaria, y están más avanzado que los docentes.

Nos falta organización en esa área, por ejemplo establecer a que grado y que día le tocará trabajar con las computadoras. Yo lleve las computadoras a 4º, aproveché para enseñarle el manejo de Word. Porque los chicos tienen mucho manejo de los juegos.

Quiero enseñarles que no todo es juego y que pueden aprender otras herramientas. Les aviso que día llevaré las computadoras, y ese día se llena el aula. Y ahí ya le pongo una lectura con color, les enseño un cuadrado para que ellos manejen el Word. Los niños hacen el trabajo y después cuando terminan recién les doy permiso para que puedan jugar un poquito o para que puedan ir descubriendo que es lo que tiene la netbook. Con la implementación de terciario no tenemos salón, están acondicionando las aulas que tenemos al último, para instalar las computadoras que están en la sala de depósitos.

16. Implicancia subjetiva

Investigadora: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?

Participante: Para mí esta escuela es y fue muy importante, porque ingresé a trabajar y pude aprender todo lo que sé. En un primer momento me toco ser alguien que ayudaba al director en las actividades escolares, como barrer, buscar leña y ser quien traducía algunas palabras. Después los docentes que estaban me ayudaron y empecé en el aula a acompañar a los alumnos, a aprender y ayudar en las tareas, porque gracias a la modalidad de EIB, vinieron las personas y gracias a eso me anime a pedir mejoras y pudimos obtener muchas cosas. En un momento pase a ser capacitador de los auxiliares a nivel provincial acompañando a la maestra como

pareja pedagógica, mostrábamos cómo funcionaba nuestro trabajo y como el niño aprendía.

Mira en ese momento la escuela no tenía nada. Era una más chiquita, y esa escuela me trajo muchos recuerdos lindos, logramos muchas cosas, teníamos lleno de carteles. Realmente existían aulas con un ambiente alfabetizador, había carteles por todos lados, estantes con todos los juegos didácticos, al aire libre para que todos los chicos terminen sus tareas, agarren algún juego para aprender, cosa que ahora no tenemos.

17. Investigadora: ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?

Participante: Ahora estoy en segundo año del terciario, estudiando la carrera de magisterio. Porque si bien tengo experiencia y puedo ayudar a la directora a hacer las planillas mensuales e informes, manejo la computadora porque hice cursos. Todos mis conocimientos y experiencias, lamentablemente cuando llega la hora de la verdad, me preguntan cuál es mi título, y cuando digo: -soy un simple auxiliar, se cae todo al piso. Yo puedo hablar y explicar todo lo que yo sé, pero con el solo hecho de decir que no pude terminar el terciario, ya nadie me presta atención.

Otra situación es que a los auxiliares nos ven en un estado de inferioridad, escucho que en ocasiones dicen: -no tiene la didáctica, les falta conocimiento, y como que todo eso lleva a que muchos auxiliares pierdan la autoestima, y terminan buscando leña, barriendo el piso. De ese modo no cumple la función de acompañar a sus alumnos enseñarle y ser defensor de su cultura y lengua de la comunidad. Es por eso que me propuse terminar el terciario de magisterio para aportar con mayores conocimientos a mi escuela, mi comunidad y alumnos.

Yo deseo que la modalidad de EIB continúe, porque es grande el esfuerzo que hicimos, que permanezca en el tiempo y no se folklorice. Porque con el solo hecho de hacer un acto donde la conducción se haga en las dos lenguas, para mí no es una modalidad intercultural.

La modalidad EIB es más profunda, demanda más trabajo, compromiso, aceptación y valoración. Porque no es lo mismo respetar que valorar, si existen docentes que reconozcan y valoren nuestra cultura, eso permite generar tolerancia entre el auxiliar y el docente. Que anímicamente los dos tengan las mismas intenciones de mejorar el trabajo, que los mismos auxiliares sean activos, participes de todas las planificaciones, las propuestas que se hagan y que se estén informando.

A mí lo que no me gusta, es que se folklorice, es decir, si se enseña el tejido de una yiska, el proceso y elaboración, termina con eso y continua con la educación tradicional. Cuando veo eso siento que estamos imponiendo, destruyendo o lavando el cerebro a los alumnos.

Quiero que el día de mañana cuando sean grandes, puedan reconocer y estar orgullosos de su cultura, y no generar un desprecio, por su lengua, porque nunca vio la utilidad de su lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que me comprometo a diario a poner lo mejor de mí. Cuando el niño tiene la vivencia de contar con su lengua, o ver que es una herramienta que le permita llegar a la

interpretación del castellano, es cuando se puede ver la importancia y el valor de la lengua.

18. Investigadora: Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Participante: Para mí debería investigarse formas de mejorar la, lo primordial es levantar la autoestima del niño, porque no solo el niño sino una persona adulta wichi se siente en inferioridad, a la hora de proponer o discutir. Con el solo hecho de no manejar bien el castellano ya se siente en un estado de inferioridad.

Porque nosotros vivimos con la imposición del castellano bajo un sistema europeo donde la lengua castellana es más importante que la nuestra. Porque ser wichi no es fácil, siempre le digo a los alumnos, que yo he vivido como niño wichi y veía como mis abuelos sufrían, que no tenían asistencia del gobierno, ni planes sociales, mis abuelos se morían por tomar una coca cola, o por comer. Mis padres y abuelas tenían tantas necesidades, era grande la pobreza que por ahí con un poquito de harina se hacía tortilla y a veces teníamos que comer la mitad y dejar la otra mitad para el otro día, no había opción de repetir ni nada. He visto tanta injusticia y lamentablemente me sentí muchas veces impotente ante un sistema nos tenían y tienen excluidos, me costaba un montón acercarme a una institución educativa de nivel medio.

Mi temor siempre fue de ser rechazado por los criollos o chaqueños, y creo que hoy en día los jóvenes tienen ese miedo, saber si van a poder seguir estudiando, si van a tener acompañamiento, si va a haber aceptación o no. Una inseguridad total y que por ahí los mismos compañeros de estudios nos llamen con palabras despectivas, que nos traten de indios, eso lo vivimos a diario.

Yo al principio lo viví con los docentes, nos discriminaban y trataban con palabras despectivas. En ese tiempo me sentí como un insignificante estando en medio de los criollos solo. Y eso también lleva a que los jóvenes se tiren al abandono, o que se aíslen. Muchas veces dicen se auto- discriminan. Yo no estoy de acuerdo. Muchas veces los docentes dicen ellos por los maestros auxiliares se discriminan. Nadie se auto-discrimina, porque nosotros producimos o formamos o creamos las personas. Si los tratamos bien le damos atención, aceptación e inclusión esa persona demuestra, pero cuando la persona se siente rechazada y marginada, llega un momento en que se aísla no se auto discrimina.

Entrevista N°2

Investigadora: Esta breve entrevista forma parte del trabajo final de investigación que refiere a “Los factores resilientes que desarrollan El personal educativo de la escuela N° 4266 Río Bermejo”, que plantea como requisito la Universidad Católica de Salta, para la obtención de título de Licenciada en Psicología. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer los recursos o capacidades utilizados por el personal educativo para afrontar las situaciones adversas o estresantes que se presentan en la tarea diaria. A la capacidad de superación y adaptación positiva es lo que conocemos con el nombre de resiliencia, y los recursos que la favorecen se denominan “Factores de resiliencia”.

Quisiera pedir su colaboración para que conteste algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Las respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido que responda de manera natural. A si mismo le recuerdo que podrá interrumpir la entrevista en caso que lo desee y retirarse de la misma si lo cree conveniente.

Participante N ° 2

Nombre: Andrés

Edad: 50 años

Lugar de residencia: Embarcación

Antigüedad en la institución: 10 años

Lugar donde comenzó a ejercer: Ballivián

Cargo- función: Maestro y director periodo 2016-2017. Actualmente jubilado

Horario: Jornada completa de 8:00 – 16:00.

Contexto institucional

1. Modalidad educativa:

Investigadora: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?

Participante: Una de las principales características es la presencia del auxiliar bilingüe, que en la primera época era una figura que estaba en el aula para ayudarte en el control de los chicos, si los chicos trabajan, si hacían los deberes. O si había una tarea extra que necesitaba la escuela, como buscar leña, correr bancos, que se necesitaba la presencia de un hombre. Generalmente era un varón el auxiliar bilingüe, se lo avocaba a ese tipo de tareas. Pero nunca como un elemento que era vital en el aprendizaje de los chicos.

(Refirma lo que dice dando golpes leves, en la mesa) De decir: ¡yo participo en la clase, yo doy clases, yo enseño! Es decir, así como nosotros hemos hecho la curricular para enseñar a los chicos y a nivel nacional, se dijo esto son los contenidos mínimos que tienen que tener y tienen que saber todos los chicos en la Argentina. Bueno lo mismo debiera hacerse con estos pueblos originarios, que tienen también tienen sus contenidos, tienen su cultura, tienen un montón de cosas que deben

aprender y de las cuales nosotros podemos aprender, porque forma parte de nuestras raíces.

Ahora me dirán ¿para qué van a aprender?, Son pautas culturales, no pueden perderse esas cosas de un pueblo originario, de un pueblo que ha vivido millones de años acá, que estuvieron primero que nosotros. Entonces, si nos ponemos a mirar nosotros desde ese ángulo las cosas, el maestro tiene que cambiar. Yo, no puedo pretender como maestro que voy trabajar en ese tipo de contexto, a que el contexto cambie, en base a lo que él trabaja, en base a lo que me formé. Es una equivocación tremenda. Es el maestro que tiene que decir: ¿Yo quiero hacerlo? ¿Yo puedo hacerlo?, ¿yo sé hacerlo? ¿Quiero aprender hacerlo?, son un montón de planteamientos, entonces para mí en ese tipo de contexto es el primer problema.

Otra de las características es que la escuela habla en las dos lenguas, una de las pocas escuelas que se tiene en cuenta la educación inter cultural bilingüe. La cartelera se hace en las dos lenguas, es algo que acordamos, por ejemplo Lo que está escrito en rojo sobre fondo amarillo es en wichi, y lo que está escrito en negro es en castellano, los actos escolares también se hacen en wichi y castellano.

Por la cantidad de alumnos en la mayoría de los casos se trabajaron con secciones múltiples (modalidad plurigrado), algunas llegaron a ser que es lo ideal secciones independientes. Pero esto siempre tratando de que el nivel de los chicos sea más o menos similar, es decir, que tengan la misma característica o nivel escolar. Para hacer una selección múltiple, de esta manera para no afectar a los chicos y un poco también para facilitar el trabajo del maestro y del auxiliar bilingüe. Se trabajaba de esa manera, eso con respecto a la organización institucional.

Después se incorporaron los maestros especiales, que también hacen su trabajo. Pero siempre, lo fundamental y algo -que me olvidé de decirte hace rato- es que se está trabajando con esta modalidad para mantener y fortalecer la lengua materna y para que cultura no se pierdan.

Esa es la Misión y visión que diríamos nosotros de la escuela de Carboncito, ¿sí? (acentúa cada una de las características, y acentúa con el dedo sobre la mesa a medida que menciona cada palabra). Fortalecer y mantener la cultura wichi, se hicieron acciones con respecto a esto y todo a base de pulmón.

Tal es así que se editó un libro para el primer ciclo de lecto-escritura. Eso tiene la escuela, después me acuerdo que hicimos una enciclopedia en el primer ciclo también, un diccionario que tiene que ver con los vocablos que se usaban en Carboncito. Buscar los que se iban perdiendo, porque al tener contacto una comunidad originaria con una criolla, hay cosas que se van tergiversando, se van cambiando, porque el mismo criollo quiere aprender, y a veces lo aprende mal y se van cambiando, muchos vocablos que se han perdido, que se lo han transformado y bueno.

2. Particularidades de la escuela:

Investigadora: ¿Cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?

Participante: Con respecto a las problemáticas si tenemos que hacer historia, llego en la etapa de desarrollo de la escuela en cuanto a la educación intercultural bilingüe, que desde que se comenzó a implementarla había superado ya varias etapas. Estarían ya en la etapa casi final, donde el auxiliar bilingüe pasó de ser un mero ayudante en la clase diaria del maestro a ser protagonista principal de la nueva clase, yo llego en esa etapa. La problemática anterior, es algo que podemos decir era algo previsible, algo natural y eso lo digo con conocimiento de causa porque uno después del perfeccionamiento, constata ese tipo de cosas, lo ve diferente a cualquier maestro de una escuela común, de enseñanza común.

Que quiero decir con esto que un maestro de ciudad no va a detectar, ni va a tener en cuenta bien se inserte en una escuela de estas características: ¿Cuáles son los problemas?, ¿cuáles son las dificultades?, ¿me resulta agradable el trabajo en el aula, me permite trabajar de acuerdo a lo que yo me formé en el instituto académico?

Y nos encontramos ahí con una serie de cuestionamientos, primero por parte del maestro porque se encuentra con una realidad diferente para la cual se preparó. Y segundo porque la educación en la Argentina no prepara docentes para trabajar en este tipo de modalidad, lo presenta al maestro como alguien que puede enseñar y ahí está el primer error que más adelante, bueno si podemos profundizar, es como que el maestro primero debe adaptarse al entorno.

Ahora bien, desde mi rol directivo, puedo dar cuenta que uno de los principales problemas que presenta el maestro frente a este tipo de educación, que exige otro compromiso es la falta de iniciativa para aprender e intercambiar saberes con los auxiliares, que son los que más conocen el contexto.

Es decir, decido como se me preparó para enseñar sin tener en cuenta las posibilidades, las capacidades y los saberes previos que tiene el niño aborigen que está en la clase. Esto ocurría en la primera etapa de la escuela de Carboncito, donde los maestros teníamos diferente formación, es decir que hablamos de dos etapas distintas. Se manejaban otros valores que fueron fundamentales para que estos docentes de esa época implementáramos la propuesta de EIB.

Se aplicó en diferentes etapas, las que fueron monitoreadas en el proceso y modificadas según las necesidades del contexto y de los alumnos. Entonces se han cometido errores involuntarios con el afán de mejorar el aprendizaje de los niños.

Porque planteábamos la problemática de que los niños no aprenden, esa era la primera dificultad que tenían los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos aborígenes. Hasta que descubrimos que el problema estaba en la lengua, en la lengua escolarizada, la castellana. Y su lengua materna, no podían interpretar el mensaje, la información, la consigna porque se la realizaba en una lengua desconocida. No es que los niños no aprendían, sino que las prácticas docentes no eran adecuadas al contexto aborigen.

Otra problemática es que la educación en el pueblo wichi no está reconocida como una institución necesaria para el alumno sino que es algo que se le impuso al niño wichi.

Recuerdo algunos casos, en las primeras etapas de la escuela, donde, por ejemplo, el maestro le planteaba al niño –No, a mí no me hables en Wichi, hablame en castellano (¡otro error!), o sea, vos ves cosas como éstas, las mismas cosas, los mismos desconocimientos, la misma falta de formación hace que un problema desencadene otros problemas, dentro de la escuela y fuera de ella.

Así que cualquier cosa que nosotros podamos ver, (piensa) como me planteaba la pregunta ¿cuáles son los problemas que se presentan a nivel institucional? Todos devienen de la problemática de la lengua, si el maestro interpreta este desafío que implica la EIB encontrará la solución: aunando criterios, pensando nuevas estrategias, leyendo, compartiendo propuestas con los pares, capacitándose, etc.

Otro problema que se presenta es la variedad de registros de la lengua wichi en la zona, el mismo signo lingüístico, denomina el mismo objeto de diferente maneras en amplios sectores, por ejemplo en Misión Chaqueña (a 45 km de Embarcación) hablan la misma lengua de Tierra Fiscales (ubicada 5 km de Embarcación), y sin embargo se ubica cerca de Carboncito. Qué quiere decir que la gente que se instaló en Carboncito, cuando fue creado vino de otra parte, pero que no difiere mucho y que entre ellos entienden.

Tenemos otro caso, de dos auxiliares bilingüe wichi que tienen algunos registros diferentes; en este caso se hacen acuerdos y se dice: - No, acá por darte un ejemplo, vamos a decir “pelé”, que quiere decir cielo en Carboncito, en Misión chaqueña y en Tierras Fiscales, es “pulé”.

Qué pasa que hay que tener en cuenta también que en el contexto de Carboncito ¿Cuál era la mayoría, quienes eran más los que decían pelé o pulé? Pero creo que de ese modo han llegado a ponerse de acuerdo y a decir: ¡este es el dialecto o ésta es la lengua que se la va a hablar en la escuela! Esto digo con respecto al auxiliar bilingüe, porque es él que tiene que ceder si se hacia la cartelera es decir, todo lo que se hace para ambientar la lengua en el grado se acuerda con los mismos auxiliares bilingüe.

Otro aspecto mucho más grave es la transculturalización o sea la implantación y supremacía de una cultura sobre otra. Por ejemplo hay aborígenes que niegan sus orígenes y no hablan en su lengua nativa. La lengua wichi, lo comprobé es un elemento de acercamiento, me ha permitido comunicarme, ganar confianza, me posibilitó un acercamiento a los niños y a la comunidad. Porque imagínate vos, la lengua tiene una función social y en el caso del wichi no la tenía, ni la tiene por qué hoy se trata del prestigio de lengua, porque ellos entienden que la lengua castellana es más prestigiosa. Entonces, si realmente se aplicara la interculturalidad de la lengua wichi, se la concretaría colocando carteles o avisos en diferentes lugares e instituciones donde concurre la población aborígen: municipalidad, hospital, en el banco, etc. lo que le facilitaría la comunicación y agilizaría su trámite.

3. Modos de abordaje institucional

Investigadora: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿Modos en los que se ponen en práctica? ¿Trabajan con otras instituciones?

Participante: Unos de los proyectos fue acordar dentro de la lengua wichi las palabras que usaríamos, ya que en los wichis hay varias formas de llamar las cosas. Se consensuó con la comunidad para implementar y acordar los registros de la lengua wichi que se enseñarían. Fue increíble y emocionante ver a un niño de jardín que ingresa a la escuela y reconoce al maestro como parte de la comunidad. Si bien es cierto, no está conviviendo con el maestro, pero lo reconoce e identifica como una figura importante. Esto posibilita que el niño hable su lengua materna con el docente, creyendo que éste lo entiende, lo hace con naturalidad, esto sucede hasta tercer grado.

La escuela siempre partió desde lo cercano a lo lejano, en ese tiempo como la escuela era y es de jornada completa. Estaban los talleres, allí los alumnos tenían la posibilidad de aprender: huerta, granja, jardinería, manteniendo sus costumbres. Y bueno generalmente por ejemplo estaba el taller de huerta, y fue aplicable porque yo lo he podido ver, que el trabajo del maestro Rubén tuvo un efecto multiplicador, porque no solamente trabajaban y aprendían técnicas de huerta, sino que estas eran aplicadas y trasladadas a las familias a donde llevaban las producciones. El maestro se jubiló pero yo he visto por ejemplo huerta en alguna casita, no digo que en todas, pero imagínate para un maestro que una casita lo tenga; quiere decir que el trabajo no fue en vano, que no fue estéril. El maestro fue e hizo su trabajo, igual hay niños que lo recuerdan bien.

Yo hice el proyecto y trabajé con plantas aromáticas y medicinales, y también obtuve buenos resultados. Igualmente otro docente se encargaba de las plantas ornamentales, otra maestra trabajaba con la economía del hogar, enseñando a hacer comida, corte y confección a las alumnas.

(Reflexiona y se re-pregunta) ¿Participó la escuela de encuentros? así como con respecto a esto de la huerta, sí, pero proyecto así compartido con otras instituciones como trabajar en red, en lo que yo estuve poco casi nada se hizo.

Sí se trató por estas cuestiones de que hay mucha gente que quiere ayudar a las comunidades originarias, tomar contacto con gente de otros lugares y a través de eso se han conseguido donaciones, es decir, que vienen de otras partes como del instituto de formación docente. Por ejemplo, de Córdoba, prácticamente formaba parte del folklore escolar recibir anualmente a estas personas, porque estaban estudiando con respecto a la interculturalidad. En ese sentido si hubo muchas visitas, tal es así que los niños estaban muy habituados, y se manejaban de una manera muy natural. Para ellos era algo cotidiano la presencia de otras personas. Ahí es en donde se veíamos el fruto de la interculturalidad. Porque antes el niño era sumiso, esquivo, o no hablaba, pero al contrario ahora habían cambiado aparecieron los actos de indisciplina, porque como digo el niño se sentía cómo en su casa porque se hablaba y se respetaba su lengua.

A su vez propuse e implementé un proyecto en la escuela que era con respecto a los actos escolares, entonces se involucraba a las mamás, porque allá en

Carbonicto, y creo que en todas las comunidades pasan lo mismo, son las mamás que tienen más participación que los papás. Los papás, estaban abocados a las tareas laborales y eso hace que ellos no participen. Entonces, uno se conformaba con la participación de las mamás.

El proyecto de organizar los actos escolares no se realizaba el día anterior, por darte una idea se trabajaba con un determinado eje y en ese eje participaba la mamá con diferentes acciones, a la par del niño y en la presencia del maestro. Tal es así que en algunas oportunidades a la mamá también le tocaba enseñar, leer y participar en el contenido que enseñaba el maestro. Por ejemplo como la confección de ornamentación, yisca y comida regional. Pero siempre tratando de ofrecerle algo a la mamá, seduciendo la participación porque no era nada fácil. Eso es una cosa también que hay que trabajar en los contextos originarios, porque voluntariamente es muy poca la gente que colabora.

La participación ayudaba a mejorar la comunicación con la comunidad, permitía plantear problemas, resolverlos y mejorar los vínculos con la familia y la comunidad.

Tarea educativa

4. Investigadora: ¿de qué forma organiza sus clases? ¿Qué otras funciones o tareas realizan?

Participante: (se lleva la mano al mentón como evocando o recordando)

Hoy a la distancia veo como se desencadenaron los hechos y Carboncito fue para mí algo particular, porque antes de pedir el traslado a una escuela de la zona recuerdo que yo sentía mucha responsabilidad, sabía que era un compromiso tremendo ir a trabajar a la escuela de Carboncito y que era una posibilidad ser nombrado ahí.

Cuando me sale el traslado me comprometí en buscar la forma de incluirme porque me mandaron a esa escuela. Los primeros días fueron de no respirar porque conocía que había una historia atrás de esa escuela que debía ser respetada y yo tenía que prepararme para eso.

A su vez todo lo que implicaba el traslado y la comunidad en si misma me llevaba a poner mayor voluntad y compromiso a diferencia de lo que sucede en los contextos urbanos. Porque no es solamente el horario de jornada completa sino que también tenes que acordar fuera de horario con el maestro auxiliar para coordinar las planificaciones y eso implica invertir o dejar mas de tu tiempo en la escuela. Hay maestros que te dicen: No, ¡Yo no tengo porque hacer un trabajo extra a lo que me pagan! porque así lo consideran. Y dicen: mi trabajo es dar la clase, no tengo por qué estar preparando a un auxiliar, enseñando a hacer las cosas porque para eso le están pagando. Sí,-le están pagando pero también él no lo hace porque no quiere, en muchas ocasiones no lo hace porque no sabe. Pero si yo le digo vas a hacer esto, necesito que me hagas esto, que trabajemos con esto, lo oriento ese maestro va a aprender.

La organización de las clases la hacíamos de manera conjunta con el maestro auxiliar, yo seleccionaba los contenidos brindados por el ministerio, le explicaba y el

tenía que buscar los mismos contenidos en el contexto wichi, realizaban una investigación cultural en la zona, con los ancianos y caciques. Recolectaban cuentos, partes de la plantas, animales de la zona, hacían su planificación, armaba los afiches en wichi, luego nos juntábamos y articulábamos la clase él comenzaba hablando en wichi y luego yo mi parte en castellano.

Nosotros tenemos un caso ejemplar para toda la provincia de Salta y me atrevo decir a nivel nacional que es Jesús, el llegó a ser y formar parte del equipo inter cultural bilingüe de la provincia, en base a la voluntad que le puso para prepararse. En algunas oportunidades hablé con él y le decía, -para mí tu caso es particular porque no he visto en los 9 años que estuve en Carboncito alguien con la actitud de decir yo quiero ser lo que es Jesús. Y no tenía un solo compañero bilingüe, había cuatro maestros auxiliares pero no con la misma actitud. Jesús, fue un autodidacta en todo sentido en el trabajo, investigaba, pensaba, buscaba contenidos en la comunidad, leía y preguntaba.

Hasta cuando yo llegué a la escuela había cosas que le preguntaba a Jesús, el me acompañaba y ayudaba, él decía: - ¡de todos los maestros se aprende algo! Pero quién aprende, el que quiere aprender porque el resto yo no lo veía con la misma actitud.

En la etapa final el auxiliar bilingüe ya formaba parte de la enseñanza y la clase se organizaba en conjunto, es decir, empezamos a hablar del trabajo con la pareja pedagógica. Ya no hablábamos de maestro de grado, sino de la “pareja pedagógica”.

Por cuestiones de financiamiento lo ideal sería que cada grado tenga su auxiliar bilingüe, pero esto no se daba, entonces estábamos limitados con respecto al auxiliar como era insuficiente había que hacerlos rotar en las aulas.

En mi caso particular cuando era maestro tenía el trabajo con el auxiliar tres días a la semana, a veces me tocaban dos días por semana, o sea era la manera que se organizaba para que esto funcione. Se lo hacía para que el chico tenga el trabajo con su lengua, y los días que no tenía auxiliar trabajaban en castellano, pero siempre le daba lugar a que ellos se expresen en su lengua. Me tocó trabajar en lengua wichi por un pedido de ellos, pasó que el auxiliar estaba con licencia; entonces los chicos me decían: -maestro trabajemos en wichi. Les dije que no sabía y ellos decidieron enseñarme. Pero le digo: ¿cómo se yo que ustedes van a hacer bien las cosas?

Maestro nosotros vamos a hacer bien, y me acuerdo de un chiquito que era el que más me enseñaba. Eran buenos alumnos, entonces hicimos la clase en wichi, y al otro día cuando llegó el auxiliar, le digo: -Jesús mira no quise borrar el pizarrón ellos me pidieron trabajar en su lengua, lo que quiero que veas es como lo hicimos, lo que yo hice fue de acuerdo a lo que ellos me dijeron. Y se puso a mirar el trabajo mío en el pizarrón, y me dice está bien solo hay un error acá pero estamos hablando de un tercer grado Andrés. Ellos me pidieron, y para mí ellos son los que mandan. Yo me aventuré pero siempre quise hacerlo como una prueba, para ver si el trabajo resulta, o no resulta.

Cuando me toco también incorporar la computación en el grado nadie se atrevía y entonces le digo a la directora que me dé una computadora de las primeras, me acuerdo que lo tenía como premio. Para ellos era una travesura, un

entretenimiento, yo veía el entusiasmo y decía, mientras trabajen y hagan las tareas van a usar la computadora. Me acuerdo que ese día comencé explicándole a un niño, y él le explicaba al otro en su lengua y así en menos de diez días ya los tenía a todos los alumnos manejando las computadoras.

El trabajo mío fue un ensayo y en el aula yo le explique a un alumno, y él lo multiplicó con su lengua, de ahí se incorporaron las computadoras a los otros grados. Después se fueron incorporando las otras computadoras y el niño estaba ya contaminado con la música, pendrive, dibujos, juegos, entre otros. Yo no le permitía a los míos esas actividades porque les transmitía que la computadora en la escuela era para aprender. Pero eso depende de cada uno, y había diferentes maneras de manejar las horas de clases y lo importante es tener ganas de hacerlo. Y esto te da la pauta de que es una idea errónea de que el chico no aprende sino que ahora tienen la posibilidad de aprender en su lengua y lo hacen muy bien.

5. Características del grupo:

Investigadora: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

Participante: Una de las características del grupo de alumnos es la lengua, entonces resultó que la pasividad del niño se debía a que no se enseñaba en su lengua, no era la imposibilidad de aprender. Es decir, no es que el chico no quería o no podía aprender como se pensaba antes.

Yo me planteo siempre, si nos vamos a un país que hable una lengua diferente a la nuestra -la castellana- ¿le voy a poder entender? No voy a entender, y no se trata porque yo no tenga voluntad de aprender, sino que no, entiendo la lengua.

A la vez me preguntaba antes de venir ¿Cuáles eran las diferencias entre los niños criollos y los wichi? Y entendí que no hay diferencias, somos todos iguales, lo que ocurre es que las lenguas son diferentes. Entonces si yo aprendo es porque están hablando en mi idioma. Pero si yo tengo que trabajar en otra lengua, y no estoy capacitado; - soy yo el que va a tener problemas-. Es por eso, que se ha pensado como algo lógico, como un implemento fundamental la presencia del auxiliar bilingüe.

Después otra característica fundamental es que en la comunidad lo que deriva de las pautas culturales, es por ejemplo en el caso de los wichi, las palabras son diferentes y la escuela es vista de forma diferente. Porque la educación en ese contexto no es vista como una institución importante, a diferencia de los criollos en la que se la presenta de manera formal y necesaria.

En las comunidades originarias la escuela era una institución informal donde se aprendía a conocer su cultura. Es decir, institucionalmente era algo impuesto y al ser atribuida de esa manera sin preguntar ellos reaccionaban, de forma natural ante esa imposición. Hay algunos que son más pasivo y lo aceptan, pero hay otros que no, que van a cuestionar, polemizar y van a reaccionar.

Algunas personas de la comunidad reaccionaban de manera agresiva y otros lo aceptaban con la pasividad que los caracteriza, de decir-tenemos que aprender lo mínimo que podemos-. Por eso el chico repetía dos veces el primer grado, tres años

el segundo. Y así aumentaba la sobre edad en los grados, lo que producía en el niño el alejamiento y lo llevaba inexorablemente al fracaso y el abandono escolar.

Otra situación que se presenta es la pobreza en la que viven las familias, que solo cuentan con pocos recursos, y los niños muchas veces no lo vienen a la escuela a aprender, sino que vienen en primer lugar a comer, porque es una realidad que a los padres no le alcanza, y muchas veces tenemos como maestros comprometernos y ayudar o acompañar.

No nos olvidemos que es un contexto desfavorable donde el papá no ha tenido la formación que va a tener ese niño, que está siendo educado con la modalidad EIB. Es decir, el papá no tuvo la oportunidad y como todo cambio no es inmediato.

También hay que mencionar los acuerdos formales que se hicieron con respecto a la escritura y pronunciación, para que se respete y se tenga presente en el contexto escolar. Otra situación que se presenta es la diferencia de dialectos en un mismo lugar donde se debe acordar que palabras se van a utilizar en el contexto escolar, es decir de qué forma se van a nombrar las cosas a los niños de modo que maestro y el alumno estén en un mismo nivel de comprensión.

6. Obstáculos o dificultades en la tarea:

Investigadora: ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea?
¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?

Participante: Por ejemplo en la escuela nosotros buscamos la forma de brindarle al niño wichi una educación que le agrada y le permita al día siguiente volver, que diga: -me levanto y voy a la escuela-. Porque si lo trato mal, lo reto, le recrimino algo, de alguna manera se molesta o enoja, le cuenta a los padres, y si el niño no quiere ir, no va.

Entonces el trabajo de excepción que realiza el maestro, lo hace para que el niño vuelva al día siguiente cuidando el modo de pedirle que llegue temprano, antes hacíamos rifas, bingos y sorteos para que lleguen a horario, como así también a la hora de marcar una indisciplina tenemos que ser cuidadosos.

Ahí te vas dando cuenta como un docente que va a trabajar a contextos originarios, no necesita una formación especial, se necesita –“muchísimas ganas”- porque después tenes que trabajar con un auxiliar bilingüe, que no tiene una formación académica. Recién ahora se está implementando la formación del auxiliar.

Porque en realidad el auxiliar antes era un joven que no tenía la escuela primaria, algunos con suerte tenían la secundaria, pero no cuentan con la parte pedagógica. Y ahí es donde está presente la figura del maestro, quien tenía y tiene, que enseñarle a trabajar y planificar, es decir:- ¿Qué es lo que yo quiero?, ¿Cómo me tiene que ayudar para enseñar?, etc. En Carboncito se implementaron los contenidos culturales, se los trabajó en base a la investigación y a la consulta que hicieron los auxiliares a las bibliotecas vivas que había en esos momentos, los ancianos de la comunidad. O sea ha sido un trabajo muy lindo.

Estamos hablando de una escuela que cambió su modo de enseñar, debo decir que en ese tiempo, el papá apoyaba las decisiones de los maestros. Porque son docentes que estuvieron mucho tiempo en la comunidad buscando la forma en que

los niños aprendan, son 25 años de servicio, en el que vivieron con su familia en la zona, a pesar de los pocos recursos que había. Algunos de esos papás de hoy, fueron alumnos.

Un caso diferente fue mi presencia, cuando llegue ellos no me conocían y eso también favorece el trabajo de un docente en ese contexto. Porque cuando vos tenés un papá que fue tu alumno, el te conoce, sabe a quién le confía su hijo. En cambio en mi caso fue así, y ahí entendí que en los originarios necesitas tiempo de aceptación.

También hubo papás que no aceptaban el cambio de director y se resistían poniendo palos en la rueda, como ser protestas, me sacaban fotos, o quemaban gomas si yo no accedía a algún pedido, dificultándome el trabajo. Todo fue porque ellos se acostumbraron a los docentes anteriores, hasta que me fueron conociendo, también cambió gracias a la presencia del auxiliar, que era un mediador.

Cuando me tocó quedar en el cargo directivo el conocimiento que heredé de los maestros anteriores fue: -la visita al hogar es “fundamental” en el pueblo wichi-, me allanó muchos caminos, te abre las puertas en situaciones problemáticas y tenes un contacto previo con ellos desde otro lugar, acá en Embarcación hay maestros que ni conocen a los papás de los alumnos y se conocen recién cuando hay un problema.

Como maestro cuando se presentaba una situación que el alumno no venia, o si había un problema, agarraba el cuaderno de notificación y me iba a visitar el hogar con el cuaderno, para conversar, conocer al papá y su situación, contarle de que forma trabajaba. Acercarte cuando su hijo tiene un problema, eso te abre las puertas de su casa y la comunicación, la visita allá eran necesarias para trabajar de forma positiva. Algunos maestros se resisten y allá eso es preciso porque a veces el niño no va a la escuela, y hay que ir a buscarlo, preguntar si está enfermo o sucedió algo que no le gustó, porque es necesario que el niño vaya y aprenda.

Hay maestros que cuestionan y dicen: -No, ¿por qué tengo que ir yo? Está la responsabilidad civil, está ahora el trabajo de las ART: que a mí no me cubre. Pero bue como digo: -es comprensible el miedo, porque últimamente ves en las noticias que pasaron casos donde el maestro está vulnerable y queda expuesto. Pero yo sí voy con cuidado, se dónde estoy trabajando, sé cómo caminar o pisar; difícilmente me caiga.

7. Relación con los padres:

Investigadora: ¿Cómo acompañan los padres la tarea del docente?

Participante: Esto te lo digo con conocimiento en base a la capacitación que hicimos hace un tiempo, allí contaban la historia de una maestra que trabajaba con población coya, donde ella relata algo que nosotros también lo vivíamos y vivimos en carboncito. Es decir, un chico en la ciudad de una zona urbana asiste a la escuela porque el papá lo prepara, lo despierta, acondiciona y hasta a veces lo acompaña para que llegue a horario.

En el caso particular de Carboncito, el niño asiste porque él decide ir, porque quiere y si se siente bien, le agrada ir a la escuela. El papá no lo obliga, porque en esta cultura el niño decide lo que le gusta hacer, entonces ahí es donde está el problema. La maestra que trabajaba con población coya decía: ¡Qué lindo y qué fácil

para ustedes trabajar en la ciudad con los niños porque tienen todo! En cambio nosotros trabajamos, y nosotros tenemos que merecernos a eso alumnos.

Y así también nos pasa a nosotros tenemos que contener y seducir al niño; dejar nuestros prejuicios de lado, evitar preguntar o cuestionar si se lavo la cara. Entonces es, volver a aprender, cuidar nuestra forma de expresar, no decirle y retarlo como se dio en algunos casos, porque no se peinó o no se saco los piojos. Porque si el chico siente que fue hecho a menos por el maestro no viene y el decide solo. El padre no acompaña, porque no es un modo de vida para ellos la escuela.

En el contexto de carboncito es escasa la participación y la colaboración de los padres, son contado con los dedos de una mano las mamás que se preocupan, van, averiguan, acompañan y conocen como trabajamos en la escuela. Como yo planteo: - si uno participa conoce la realidad de la escuela. Entonces al ver cómo y en qué consiste nuestra labor, eso minimiza los problemas entre la comunidad y la escuela. Porque conoce como son las cosas, porque generalmente las personas en el campo se llevan de trascendidos, de lo que le cuentan, y todos esos dichos que entre mensaje y mensaje van cambiando, lesionan la relación escuela-comunidad. O sea lo mejor es que el papá esté y participe para que de esa manera conozca y tenga más confianza en el trabajo de los maestro y sepa cuál es la misión de la escuela.

Rol docente

8. Planificación áulica:

Investigadora: ¿Cómo planifica sus clases? ¿Competencias por alcanzar con los alumnos?

Participante: Al iniciar el año lectivo se trabaja sobre la planificación anual. En la escuela planificar con la pareja pedagógica nos llevaba un tiempo extra, para articular el trabajo con la pareja, es decir con el auxiliar bilingüe.

Entonces seleccionábamos los contenidos de manera que toda la escuela por ejemplo en el mes de marzo esté trabajando con el mismo eje por decirte: -ciencias naturales, desde el nivel inicial hasta séptimo grado con la complejidad que tenía que tener cada grado.

Por darte una idea en toda la escuela se trabajaba con las plantas del lugar, y hacíamos desde nivel inicial hasta séptimo grado. Pero con la gradualidad que tiene cada grado, esa era una de las maneras que beneficiaba el trabajo con el auxiliar bilingüe, porque él no estaba en un solo grado, sino que iba rotando y compartía con otros maestro, lo que aminoraba la dificultad porque se trabajaba con el mismo eje o contenido, y lo único que tenía que ir buscar el auxiliar es la gradualidad.

Entonces para planificar había que primero conocer la de forma explicar y trabajar con el auxiliar. Luego de conversar y conocernos el maestro debía transmitirle claramente al auxiliar como dar la clase, donde ir a buscar los contenidos culturales, en qué consistía la planificación, es decir dar los primeros pasos con el auxiliar. Yo era muy meticulouso, entonces charlábamos: primero daba el auxiliar, yo preguntaba en esta parte que vas a decir en tu lengua para saber y conocer lo que está diciendo, luego explicaba yo en castellano, ahí se manifestaban los acuerdos. Lo

único que tenía que hacer yo después era controlar, si lo que el auxiliar enseñaba, estaba bien enseñado.

(Sonríe y explica) Es decir, hacia preguntas pero el chico no me respondía en su lengua materna, me respondía en lengua castellana. Y ahí está la interculturalidad si el chico era capaz de responderme lo que yo le preguntaba, quiere decir que en su lengua, comprendió lo enseñado.

Otro problema que se manifiesta en los grados más bajos es la dificultad en los niños en el proceso de convertir o pasar de una lengua a otra. Porque hasta el auxiliar bilingüe expresaba:- si a mí me cuesta comprender y pasarlo al castellano, imagínate un niño.

Yo notaba que cuando enseñaba y le preguntaba, el chiquito quedaba quietito. Si yo le preguntaba y él me miraba con los ojitos de que estaba pensando pero no me sabía responder, entonces ese pensar de él me llevaba a mí a decir, que había recibido el concepto solo que no sabía cómo explicarlo y después el realizaba correctamente la tarea.

9. Problemas sociales:

Investigadora: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea?
¿Cómo reacciona frente a las situaciones que se presentan?

Participante: Estamos en una escuela que ha cambiado mucho desde sus inicios, en ese tiempo los papás apoyaban las decisiones de los maestros, esto era también porque nosotros los docentes acompañamos a la comunidad, formábamos parte de la comunidad. Los primeros maestros estuvieron más de 20 años con este proyecto, viviendo y empapándose en el contexto, absorbieron costumbres, compartieron trabajos y jornadas de descanso.

En mi caso resultó más dificultoso porque a la comunidad le cuesta adaptarse a los cambios, y cuando yo llegue me veían como una amenaza o como alguien que había desplazado al directivo anterior. Porque ellos no conocen de los tiempos y disposiciones institucionales, de jubilaciones y nombramientos propios del ministerio. Pero bueno yo busque la forma de transmitirle tranquilidad y de acercarme a la comunidad, caminar con ellos, y buscar su aceptación. Con algunos papás lo logre y con otros no, pero fueron más con los que sí y con eso me quedo.

Cuando me tocó estar de director, previo a ese cargo fui docente durante 9 años, entonces puse en práctica lo que aprendí de los docentes anteriores, y comencé a visitar los hogares cuando tenía algún problema, cuando un niño faltaba mucho, iba con mi cuaderno le charlaba y tomaba mate con el papá para contarle los sucesos de la escuela. Y eso me allano muchos caminos.

Una de las falencias que observo, es que si bien promulgamos la interculturalidad, en la ciudad de Embarcación no se ofrecen oportunidades o transmisión de la cultura como una parte de nuestra historia. Por ejemplo vas a las librerías del pueblo, y decís -necesito un libro o lamina en wichi- no hay. Entonces ahí vemos que si bien nosotros trabajamos con la modalidad EIB. En el pueblo, que es hacia donde ellos se trasladan para buscar oportunidades, esa posibilidad de inclusión no fue incorporada.

10. Capacitación:

Investigadora: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció más relevante para este contexto?

Participante: De la capacitación más relevante que participé, fueron aquellas en la que estuvo la mentora de este cambio en carboncito que es Mónica Zidarich. El contacto lo obtuvieron cuando fueron a una pasantía en Chaco donde ella trabajaba. De ahí vinieron no con las pilas recargadas, yo sentí que se trajeron todas las pilas. Y fue así que nos animamos a comenzar este tipo de experiencia en carboncito.

Tuve el placer de conocer a Mónica y participar de muchas capacitaciones, ella también me alentó en el proceso a capacitar a otros docentes y directores. Recuerdo que en una de las últimas hablábamos de cómo cambiaron los tiempos, y le decía: “los maestros acá no quieren teoría, leer, ellos quieren ver, quieren que le digas como hacerlo”. Y no entendían que por ahí lo que a mí me servía, era para esos chicos en particular, y ellos tenían que trasladar esas formas a su contexto y con sus alumnos. Generalmente el maestro quiere así, la fórmula y no teníamos fórmula.

Una vez nosotros expusimos en una capacitación nuestro trabajo, llevábamos filmaciones y ella presenció nuestra exposición. Y cuando terminé nos dijo: -¡chicos sinceramente les tengo que decir que yo con ustedes no tengo nada más para hacer! Han superado el trabajo que yo les enseñé. Así que vean lo que van a hacer, no me busquen a mí porque yo más de lo que les enseñé, no puedo enseñarles.

Esto fue muy satisfactorio para mí y para el maestro que organizaba la capacitación del equipo intercultural bilingüe de la provincia, ellos eran los maestros que trabajaban a diario en nuestra escuela. Los capacitadores provinciales de la EIB eran nuestros compañeros: Jesús, auxiliar bilingüe, y Mariel la maestra que inició con él.

Nosotros estuvimos al servicio de ella, toda la escuela. No porque nos obligaran, sino que en el proceso la demanda de saber era bastante y la enseñanza de la modalidad de pareja pedagógica daba sus frutos. Yo participe de manera activa, recuerdo que recién tenía tres meses en la escuela, me plante en la capacitación y conté mi experiencia, Jesús el auxiliar dijo: -el maestro que acaba de hablar recién tiene 3 meses en la escuela, y miren como está transmitiendo su experiencia-, porque yo me trataba de involucrarme de aprender la mayor cantidad y lo más rápido posible. Algo similar me dijo Mónica Zidarich, pero como te digo porque demostraba ganas y voluntad.

Esa fue la capacitación más importante en la que participé como maestro, después comenzó un postítulo que implementó el gobierno de la nación, de una duración de tres años. Donde éramos los directores los capacitadores. De hecho es una capacitación a nivel nacional y nosotros teníamos que hacer la bajada y explicar la forma de aplicación de los contenidos en contextos originarios.

O sea la flexibilidad estaba en decir nosotros aprendemos lo que está aprendiendo todo el país, pero con la diferencia extra de volcar, y presentarlo como sería en nuestra escuela de población wichi en una zona desfavorable. Fue algo muy lindo y satisfactorio -¡es una cosa linda!- hay que buscarle la vuelta y pensar cada uno: ¿Cómo lo puedo aplicar en otro contexto?

O sea tengo muchas situaciones lindas para contar que viví gracias a la escuela, es mas hice una experiencia con tres supervisoras, en las que ella después manifestaron en una reunión de directores: -el otro día nos ha dado una tremenda lección el director de Carboncito, remarcando que se trata de la lengua, y no de que el chico no aprenda porque es deficiente o no quiera aprender- porque como te digo ese es el prejuicio que había.

11. Relación con los pares:

Investigadora: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿Se siente acompañado o reconocido por ellos?

Participante: Para mí Carboncito fue algo especial, porque siempre trabajé fuera de Embarcación, es decir del lugar donde yo nací, crecí y me desarrollé. El único momento en el que me sentía trabajando en mi pueblo, fue cuando llegué a Carboncito, porque trabajé con maestros que eran amigos, o compañeros cercanos. He pasado con ellos una situación de comodidad y compañerismo como pocas veces se dan en las instituciones.

Fue una relación más que familiar por darte una idea una de las maestras, fue mi maestra en tercer grado. Entonces,- ¿puedo tener una mala relación con mi maestra a la cual adoraba?- Si ella quería ir a la luna le buscaba los medios para que ella llegue a la luna. También me tocó de compañera a la hermana de una de las mejores amigas que tenía en la secundaria, Mariel, lo que ella quería hacer yo la apoyaba, lo mismo ella a mí.

Otro compañero es amigo mío desde la infancia, el maestro Rubén era compadre de mi señora. Y otro compañero que también es mi compadre, y la mirada que tengo de él es como si fuera mi papá, porque era muy parecido en la forma de ser de él, y lo respeto muchísimo.

Factores resilientes

12. Rol docente

Investigadora: ¿Cuál es la visión que tiene acerca del rol docente en la actualidad?

Participante: Hoy en día veo desde mi experiencia que algunos maestros se resisten a buscar la comunicación y mejorar la relación con los padres, que son fundamentales en Carboncito. A mí me gustaba, disfrutaba de conversar, conocer sus costumbres y desde ese lugar entendía algunas cuestiones. Toda mi carrera la hice en zona de campaña rural o desfavorable, entonces yo sé cómo se comporta la gente del campo. Por lo que para mí era algo natural, y me resultó positivo para desenvolverme en la escuela ir a visitar a los padres y manejarme en el contexto como lo hacíamos antes.

También tengo que reconocer que antes la figura del maestro era muy importante en el campo, ahora las cosas cambiaron y todo depende de lo que se hace. Porque te puedo asegurar que si hoy pongo un maestro nuevo, y si es trabajador, se ve la preocupación y ocupación por la escuela, por las instalaciones, por la enseñanza

del niño, el interés está a la vista y eso es un incentivo para que los padres se acerquen.

Una de las cosas aprendidas de la docencia, es que cuando se trabaja con los niños, el maestro es el que tiene que ir adelante, guiando sus pasos. Porque si yo soy su guía, el chico enseguida se pone en tono y quiere quitarte la cosas de las manos para hacerlas. Las ganas también que cada maestro tiene para transmitir, no solo conocimientos, sino aprendizajes, costumbres, acompañamiento, cariño, todas esas cosas hacen a un maestro, y eso se lo lleva desde la casa. No todo te lo enseñan en el instituto de formación docente.

Tampoco debemos olvidarnos que hace mucho tiempo se relacionaba muy estrechamente al maestro con la casa, la maestra era la segunda mamá y por ende el maestro era el segundo papá. Ahora ya no es así, parece que el maestro pasó a ser el enemigo número uno.

Bueno el tiempo cambia y los valores también, pero siempre me pregunto y lo charlo con otros docentes: - ¿Nacemos así, somos así o nos hacemos? .

También otra cuestión que me pongo a pensar: la diferencia de valoración en cuanto al trabajo del docente al de un medico. Un medico comete un error y es trágico. Pero en el caso del maestro deben decir: -¿que error trágico puede cometer un maestro?-. Pero por darte una idea y algo que se perdió es cuidar la manera en la que hablo y escribo, la manera en que me expreso, lo que a partir de la utilización de los celulares se va perdiendo.

Los valores y formas de expresión fueron cambiando en contra de la escuela, por ejemplo el mal hablado yo no lo tolero. Yo puedo ser tal vez el tipo más atrevido que hay, pero cuido mi modo de hablar y expresarme.

Yo no sé porque hoy ese libertinaje de hablar malas palabras, por ejemplo yo tenía un practicante que en los recreos trataba a todos los maestros de: -Che boludo-. Y le dije: -no es que yo quiera chapear el cargo, pero puedo ser yo u otro el director y no me bajas de boludo. Le decía vos vas a ser docente y tenes que entender, que nunca dejás de serlo ya sea fuera o dentro de la casa; porque en cualquier momento los niños o personas, te ven una mala actitud o alguna mala palabra, y reclama y dice: -Y ese es maestro???

Y así hay muchas cosas que sean naturalizado, que son naturales para la gente de ahora pero que no lo son para gente como yo, y creo que eso obedece a éste deseo y adhesión masiva de jubilarse. Como que ya no tenemos cabida en esto. Las cosas han cambiado, y hemos sido formados para otra época.

13. Investigadora: ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?

Participante: Te cuento lo que me quedó grabado a mí gracias a lo que dijo la capacitadora de EIB, maestra de Carboncito, fue cuando ella estaba capacitando en la provincia, en la zona de Santa Victoria y destacaban el desempeño del auxiliar bilingüe. Ella me conto que la grabación que pasaban era del trabajo de la pareja pedagógica en mi grado, entonces decían:- ¡Qué bien la auxiliar! A lo que ella les contó que no es solo el trabajo del auxiliar sino que atrás de todo, está el trabajo del maestro. La supervisora me felicitó y me dijo ¡sí el auxiliar trabaja bien, es porque

vos la has preparado, le has dado ese lugar que necesita para trabajar! Y eso me hizo sentir muy bien, (sonríe y se lleva la mano al pecho).

Y eso fue un logro porque en los primeros años era algo que a mí la directora me corregía, porque me desesperaba que el chico aprenda, y ellos tienen su tiempo para aprender los cuales no coinciden con los míos, ni con los requerimientos del ministerio. Me desesperaba y la directora me decía:- Andrés participas mucho vos! no le das tanto espacio al auxiliar bilingüe, yo te entiendo pero vos trata de darle espacio, dejalo. Y eso lo tengo presente y aprendí: como se dice “las cargas se acomodan en el camino”. Pero la verdad que para mí fue una experiencia muy linda.

Es más antes de llegar a Carboncito, yo venía de una escuela que tenía un 60% de alumnos de pueblos originarios. Y después con el tiempo dije:- si yo regresara a esa escuela sería mejor maestro, porque lo poco que hice en esa escuela con los niños, lo hice por voluntad, por ganas, porque me dije: ¿Qué hago? ¿Por qué no aprenden? En esa oportunidad me acuerdo que llevé el primer ejemplar bilingüe para el primer ciclo, cuando saqué el librito y se los mostré. Me di cuenta que los niños estaban entusiasmados y podían leer, entonces al saber su lengua, se quedaron en el grado mirando el libro y no salieron al recreo.

Lo mismo también pude comprender cuando había momentos que decidíamos pasar películas en el recreo a los alumnos en Carboncito, pero le pasábamos las que veían los niños en el pueblo. Entonces yo los retaba y les decía: -les pongo una película y molestan lo mismo, no se quedan callados, tienen que escuchar. Pero, ¡Que van a escuchar! Si hay cosas que no entendían. Después le puse una película que se llama: “Mauro Wichi” y “Maestros de dos mundos”, película que se hicieron aquí en la comunidad. Entonces cuando le poníamos eso que era de su escuela, de su comunidad y hablado en su lengua, no hablaba nadie, prestaban atención. Y ahí también entendí ¡y claro si es su lengua!

También de la escuela tengo alumnos que son escritores de la lengua, como digo:- todo pasa por la posibilidad de que se les dé a ellos, y eso me da alegría interna, saber que fueron mis alumnos.

14. Investigadora: ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?

Participante: En primer lugar todo pasa por las ganas que le pongas, hoy en día todo se sustenta en lo legal, lo cual me parece bien, pero a veces por todo estas cuestiones los intereses de los niños quedan de lado, es decir aislados con su problema y su contexto. Entonces veo que lo fácil para los docentes actuales es buscar excusas y ampararse en lo legal, porque si entramos a buscar limitaciones, como ser no hago esto porque no me pagan ese trabajo, no voy a la casa porque no es mi función. Siempre caemos decir:- todo tiempo pasado fue mejor.

Yo siempre recuerdo a mi primera maestra, sus cuidados, su dedicación cuando no me salía una suma, tengo un lindo recuerdo de ella. También veo como está ahora que la mamá va y agradece a la maestra de su hijo sin motivos.

O sea todas estas cuestiones han cambiado y esto sucede también porque la escuela perdió autoridad. Entonces, se complica la misión de ¿para qué está la escuela y el maestro? Sí, el mundo ha cambiado y hoy más que nunca el mundo

evoluciona, pero vertiginosamente. Pero yo digo siempre, pueden cambiar un montón de cosas, puede cambiar la moda, pueden cambiar la tecnología, pero lo que no cambian son los valores. Y creo que la sociedad ha creído que los valores también tienen que ser cambiados. Craso error, yo hablo mucho con mis hijos, mis hijos están criados con valores de antes porque con mi mujer fuimos criados de manera parecida.

Primero yo no quería ser maestro, quería estudiar medicina pero no pude por diversas razones, una de esas era que antes los padres te decían que estudiar. Entonces yo estudie algo que me gustaba en menor medida, enseñar desde niño, porque desde la primaria yo le explicaba a mis compañeros. Siempre fui un compañero que trato de dar a los otros. Yo no sé si naci para esto, pero sí te puedo decir que: “sí yo tengo que elegir de nuevo la carrera, seria de nuevo maestro”.

He pasado muchas cosas lindas, fueron más cosas lindas que desagradables en la docencia, porque tiene las dos cosas. Pero si vos ves a un niño de jardín con que pureza se maneja, y como va transitando la escuela primaria y va cambiando. Es algo que tengo grabado de lo que estudié “el hombre no nace malo, lo hace la lucha contra la sociedad”, entonces el niño se va contaminando.

Otro recuerdo de mi etapa de formación fue cuando la monja que me observaba la práctica de religión me marcó un error y ella me dijo: - te quiero decir ningún niño es malo, todos los niños son buenos. Y hoy te puedo asegurar que hay maestros que te van a decir: este es malo, este no sirve. Siempre hay que entender al niño en su contexto, sus problemas, sus padres, si está bien alimentado y todas las circunstancias por la que atraviesa. Hoy tenemos que pensar de esa manera, porque el niño viene al mundo y todos somos buenos, pero hay que tener en cuenta como es la vida en ese medio social en donde crece.

15. Implicancia subjetiva:

Investigadora: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?

Participante: La escuela fue muy importante para mí porque aprendí mucho, estuve con personas que siempre me acompañaron, me apoyaron y siempre veo lo positivo. Fue en una de las pocas escuelas a las que llegue y me encontré con gente muy querida que todos tirábamos para el mismo lado. Siempre buscando el bien de los niños, también me llevo el reconocimiento de mis compañeros y superiores de cuando me toco capacitar a los maestros de las distintas zonas con mi auxiliar mostrando nuestro trabajo. Y a su vez cuando me propusieron ser capacitador de directores para las escuelas con modalidad EIB.

16. Investigadora: ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?

Participante: En cuanto a las expectativas que tengo ya lejos de la escuela porque me presente los papeles para jubilarme, me gustaría que no se pierda todo el trabajo que realizamos directores y docentes, que se sigan buscando nuevas maneras de incluir la educación intercultural bilingüe y que el trabajo con el auxiliar no sea

visto como obstáculo sino como un apoyo para que los niños puedan aprender más y conservar su cultura y lengua.

También que se conozcan los modos de vida de los aborígenes porque la mente de las personas están llenas de prejuicios, por ejemplo hay películas que se pueden buscar ahora en internet y también están haciendo cortos, para conocer su realidad. Con respecto a cómo un alumno, Mauro Ferreira filmó la primera película con el maestro Rubén en Carboncito. Hicieron cortos donde están difundiendo cosas de su cultura. Para conservación y transmisión de la cultura wichi.

17. Investigadora: Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Participante: Pensándolo a la distancia sería lindo poder conocer y que llegue a todos lados del ministerio cual es la importancia de la educación intercultural bilingüe, los buenos resultados que se obtienen, lo positivo que resulta para el niño aprender en su lengua, como mejora su autoestima, para que al salir de la escuela el mismo pueda tener una idea positiva de aceptación e inclusión en la comunidad.

Como así también señalar la importancia del trabajo del maestro auxiliar, que no sea visto como obstáculo sino como un eslabón de ayuda entre el niño y la comunidad, y que ese trabajo se revalorice y se capacite. También que se conozca la necesidad de incluir mas maestros auxiliares capacitados para ayudar en la lengua con los niños.

Entrevista N° 3

Investigadora: Esta breve entrevista forma parte del trabajo final de investigación que refiere a “Los factores resilientes que desarrollan El personal educativo de la escuela N° 4266 Río Bermejo”, que plantea como requisito la Universidad Católica de Salta, para la obtención de título de Licenciada en Psicología. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer los recursos o capacidades utilizados por el personal educativo para afrontar las situaciones adversas o estresantes que se presentan en la tarea diaria. A la capacidad de superación y adaptación positiva es lo que conocemos con el nombre de resiliencia, y los recursos que la favorecen se denominan “Factores de resiliencia”.

Quisiera pedir su colaboración para que conteste algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Las respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido que responda de manera natural. A si mismo le recuerdo que podrá interrumpir la entrevista en caso que lo desee y retirarse de la misma si lo cree conveniente.

Participante N° 3

Nombre: Facundo

Edad: 33 años

Lugar de residencia: Carboncito

Antigüedad en la institución: 10 años

Lugar donde comenzó a ejercer: Carboncito

Cargo o función: maestro auxiliar bilingüe

Horario de trabajo: 7:45 hasta 12:30

Contexto institucional

1. Modalidad educativa:

Investigadora: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?

Participante: Una de las características que nosotros encaramos es el acompañamiento al alumno para entender al maestro, y por ejemplo poner o adecuar los temas a nuestra lengua. Es decir, el trabajo que realizamos los maestros auxiliares, consiste en el acompañamiento en la lengua wichi al alumno, para que pueda entender lo explicado por el maestro. Consiste en adecuar los contenidos áulicos enseñados, es decir, poner en tono a los niños e ir orientándolos paso a paso.

En mi caso, estoy en un grado de primer nivel, con niños de entre seis, siete y ocho años, donde se trata de adecuación de contenidos. Por ejemplo de nuestra cosmovisión, es decir, tener en cuenta lo que traen de su familia, y vamos implementando lo que la maestra hace en el proceso de enseñanza. La modalidad de EIB, se caracteriza por que las secciones en las que se dividen, son múltiples o plurigrado.

En la escuela se enseña en los dos idiomas, en wichi y en criollo, es decir se planifica en base a lo que la maestra enseñará en castellano. En mi caso lo que yo

enseño, está basado en contenidos culturales seleccionados de nuestro contexto, siempre en base a los contenidos que selecciona la maestra.

Yo trabajo media jornada, de 8:00 hs a 12:30, después me quedo, un par de horas para programar con la maestra y ayudar en la escuela. Eso es porque me gusta y como veo que falta personal, me quedo a ayudar un poco.

En mi caso, por ejemplo, si hablamos de las vocales o consonantes, yo preparo afiches de las vocales y consonantes de cómo se dice en wichi. Si ella encara en matemáticas, yo busco una forma de explicar, en lo posible, porque no tenemos muchos juegos en matemáticas, ni traducciones en wichi, es decir, en esa área acompañamos muy poco, busco la forma de crear juegos para que ellos conozcan los números. Donde más intervenimos son en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales y lengua.

El maestro auxiliar acompaña más en el nivel inicial y primer ciclo, pero después en los grados más grandes no. Y eso sería bueno implementarlo en el segundo ciclo, porque muchas veces se trabaja mucho en el primer ciclo, y cuando el alumno pasa a los grados más grandes no tiene de forma constante al auxiliar. Creo que si se implementa con la misma fuerza en el segundo ciclo, podrían ser mayores los frutos vistos para nuestra lengua.

Sería interesante porque tendríamos que ponernos a buscar actividades y artículos con un mayor nivel. También ayudaría a brillar los contenidos aprendidos en el primer ciclo. Por ejemplo en los grados más bajos damos títeres enseñando las partes y la construcción, y en los grados más altos los alumnos podrían escribir los diálogos, hacer un concurso, etc. Nos permitiría hacer cosas nuevas, iríamos construyendo y armando de manera creativa pero para su nivel. Participarían ellos y lo harían a su forma, aprenderían la exclamación en el momento, cada uno a su tiempo.

2. Particularidades de la escuela:

Investigadora: ¿Cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?

Participante: En nuestra escuela nos centramos mas allá de los problemas sociales frecuentes. Un problema específico en lo que se refiere a la práctica docente-auxiliar-alumno, está relacionado en un 60% a la escritura, oralidad y lectura.

La falta de comprensión de texto es una de las problemáticas que más se presentan. Esto se debe a que tenemos una población 100% wichi. Al niño en sí, le cuesta hacer el paso de la lengua wichi al castellano, expresarse de manera clara, si lo tomamos de la parte práctica, yo diría que ellos entienden bien si no se lo apresura. Pero el expresarse si le va a costar, porque la lengua materna es el wichi.

En matemáticas, se nos complica la falta de material para enseñar, porque la población en la lengua wichi, solamente tienen los números hasta el diez; y después lo que sabemos de los números son por asociaciones. Por ejemplo conocemos los números con los dedos, y los dedos del pie.

Es por eso que mucho en matemáticas no intervenimos. Es decir asociaciones como ser los números de las manos y los números de los pies, como otras etnias

como el guaraní si los tienen pero nosotros no los tenemos. Yo por ahí busco actividades o juegos que se me ocurren para ir enseñando números, a sumar, me surgen de otras cosas que aprendí.

3. Modos de abordaje institucional:

Investigadora: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿Modos en los que se ponen en práctica? ¿Trabajan con otras instituciones?

Participante: Por ejemplo a veces vemos la participación de los maestros en algunas capacitaciones, y después ellos nos hacen participar en las jornadas de aprendizaje, es decir, en los proyectos institucionales que pertenecen al corazón de la escuela. Ellos nos hacen ver su punto de vista y nos dicen de qué forma podemos o tenemos que participar como auxiliar, y brindar nuestra cosmovisión. Esos proyectos los hacíamos años anteriores, donde yo por ejemplo participaba contando la cosmovisión de nuestro pueblo originario y ellos en base a lo que yo contaba seleccionaban los contenidos. Después mi tarea consistía en ampliar esa información en la comunidad.

También trabajábamos mucho con la sala de primeros auxilios y en conexión con el centro de salud de Padre Lozano, que se encuentra a 10 kilómetros de Carboncito, realizamos actividades. Con la policía no tenemos mucho intercambio, pero ellos si realizan una invitación a los niños para que sumen a su escuela, es decir, la policía infantil.

Por ejemplo en el caso del centro de salud se realizaron dos campañas el año pasado, porque los agentes sanitarios en vez de ir a buscarlos a las familias, van primero a la escuela, y preguntan en qué grados se encuentran las chinitas que tienen entre once y trece años, y les enseñan temas de cómo cuidar su cuerpo. Y también se encargan de vacunar a los niños en algunos casos. Después por ejemplo buscan a los niños de cinco años, los pesan, preguntan por la alimentación, y así van buscando según el momento que están pasando los chicos. Después hace mucho participe en la visita del dentista, donde enseñaba cuidado de la boca y repartían folletos. Todo esto fue hace dos años, en lo que va de este año no hemos recibido a nadie.

Tarea educativa

4. Investigadora: ¿De qué forma organiza sus clases?

Participante: En mi caso las clases la armamos con la maestra un rato antes, según los contenidos que ella revisó en su casa. Nos juntamos muy poco fuera de la escuela porque ellos son de Embarcación, luego acordamos el tiempo según esta planteado en el proyecto, es decir, cuantas clases enseñaremos la familia, luego el cuerpo y sus partes, etc.

Vamos viendo y por ejemplo el viernes ella me dice:- la semana que viene vamos a trabajar tres días con el cuerpo, entonces yo busco los nombres de las partes del cuerpo en wichi y ella lo da en castellano. Entonces yo agarro y doy el cuerpo en partes, primero el cuerpo entero, y después doy por partes, entonces agarro la cabeza y doy la parte de la cabeza, es decir, oreja, nariz, boca. Y después agarro la otra mitad el tronco y sus partes cada cual con sus nombres específicos en wichi.

5. Características del grupo:

Investigadora: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

Participante: A diferencia del año pasado que estuve mejor, este año tengo un grupo al que no puedo definir cómo voy a trabajar, es decir, el ritmo si va a ser un grupo bueno o me va a costar un poco más, para orientarlos y acompañarlos más que el año pasado.

Ahora tengo un grupo que siento que me está poniendo a prueba, están difíciles y con mucha indisciplina, también veo que la acción de algunos padres me hace dudar por la nula participación. En cuanto la directora pueda organizar una reunión, podríamos acordar la forma de trabajar con sus niños y también contarles cuales son nuestros modos de enseñar.

Pero en tema de números y de lectura andan un 50%. El tema es que los padres no acompañan mucho y los chicos si bien son tranquilos cuando se presenta una indisciplina no aparecen. O si aparecen es para reclamar alguna pelea que haya sucedido entre sus hijos. O para hacer problemas, porque los padres de la comunidad cuando algo no les gusta, comienzan a sacar fotos, se ponen en la calle de la escuela, hacen protestas, etc.

6. Obstáculos en la tarea educativa:

Investigadora ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea?
¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?

Participante: Un obstáculo que se presenta está relacionado con una de nuestras costumbres, los wichis no fuimos criados con la idea de que la educación es importante para nuestra vida. Y los niños wichi son autónomos en sus decisiones, y por ahí ellos son los que elijen si irán a la escuela o no.

Y hoy en día los problemas económicos que tienen influyen en su asistencia a clases. Algo que antes no pasaba es que por ahí si no tienen calzados no van, y antes yo recuerdo que íbamos como nos levantábamos.

Hay padres que vienen de comunidades cercanas y se toman el trabajo de traerlos a los chicos a la escuela en moto o en bici, y hoy por ejemplo me paso que un papá no tenia plata para el combustible, o se les rompió la bici o la moto. Entonces, llegan al horario que pueden porque se vienen caminando, por ejemplo asisten de comunidades como la Esperanza, Misión Salim, Salim 3 y hay una distancia para que ellos recorran. Y los niños de esas comunidades dependen de los colectivos, de los padres y de la hora de llegada, porque ellos llegarían un poco más tarde en esos casos.

En el caso que haya empezado las clases tengo que hacerles una adecuación para que entiendan los temas que estamos enseñando. Me paso que el chiquito de hoy, el padre no tenia para el combustible y llego tarde porque se vino caminando de una distancia de más o menos ocho kilómetros. Todo depende del colectivo si los alza, sino faltan o llegan un poco tarde. Igual se hace una adecuación no tanto como el que viene siempre pero se le hace para que el chico vaya acompañando esa idea.

7. Relación con los padres:

Investigadora: ¿Cómo acompañan los padres la tarea del docente?

Participante: En ese sentido con los padres tengo una amistad con algunos, porque he sido estudiante en esta escuela, y fui compañero de algunos. Entonces los padres me conocen y me tienen confianza, compartimos nuestras costumbres, y nos comunicamos en nuestra lengua. Eso también les refleja a ellos que para nosotros la escuela, es importante para la comunidad.

Con esos papás me llevo bien, como te digo tengo la suerte de haber compartido con ellos, porque no todos pueden decir que son amigos de los padres, y los padres en algunas ocasiones interfieren haciendo reclamos por situaciones que están fuera de el aprendizaje de sus hijos. A veces cuando se presentaba una situación y tenía que tratar un problema, lo encaraba de forma personal, no eufórica, sino dialogando de la mejor manera y siempre diciendo: -veamos que se puede hacer, en que puedo ayudarte, y como me puedes ayudar.

En el caso de que el niño sea hijo de la mezcla de criollo y wichi, converso con los padres y les pregunto si quieren tomar la cultura wichi como una manera de aprender una parte de nuestras raíces, de la importancia de la escuela y educación para nuestra cultura. Si es así bienvenido pero yo no los obligo, porque es su decisión tomar nuestra cultura, pero si los invito. Después cuando doy la clase a los chicos, indago que palabras conocen, y como soy nativo, es decir, me conocen de la zona, ellos se sueltan. Entonces el primer día hago una encuesta, investigo que palabras usan ellos, por ejemplo, yo tengo una forma de hablar diferente, porque mis padres son wichis, pero uno vivía en la Misión y tenía un dialecto diferente al de mi padre, que es de carboncito. Entonces en clases acordamos las formas de nombrar en nuestra lengua algunas palabras.

Investigadora: ¿Se presento algún padre que diga no acepto la enseñanza bilingüe, como fue el accionar?

Participante: En los cursos en los que estoy esa situación no se presentó, pero si les pasó a otros maestros, que los padres reclamaban, si no le gustaban los acuerdos del dialecto, ellos expresaban si le parecía que no se siga enseñando ese dialecto de wichi.

En mi caso voy detectando en el interés del niño en participar, y me doy cuenta cuando participa poco, es porque uno de los padres es criollo. Por ejemplo cuando veo que participa se que el padre le permite, y hay chicos que cuando yo doy la clase en wichi participan poco, y otros se van soltando cuando la clase se hace interesante. Cuando el niño no responde en la clases en wichi pero sin en castellano, veo que no hay mucho interés de la familia. Pero a eso yo no lo veo mal, y si mientras está en la clase atiende y no desordena a los otros, le presto interés y lo acompaño que es importante, quizás así se entusiasma y participa.

Rol docente

8. Planificación áulica:

Investigadora: ¿Cómo planifica sus clases? ¿Competencias por alcanzar con los alumnos?

Participante: En mi caso reviso la planificación cada quince días, veo la carpeta donde la maestra tiene los contenidos por enseñar y acomodo mis actividades, cartelera y clase en base a eso. Después nos juntamos con la maestra para conformar la pareja, muestro los contenidos culturales que preparé, si hay correcciones ella me las dice, así vamos discutiendo o intercambiando opiniones.

En el caso de que tengamos ejes en los que faltaron contenidos por enseñar. Por ejemplo hay temas que no se dan completamente, o que los niños no entendieron bien, evaluamos y decidimos reforzar en algunos puntos. Entonces, abordamos los contenidos siguientes teniendo en cuenta las observaciones, y acomodándonos con aquellos alumnos que necesitamos reforzar. Es decir, evaluando si los alumnos comprenden los contenidos, si vamos rápido y algunos no captaron, vamos retrotraendo. Preferimos dar tres o cuatro ejes bien firmes, que dar un montón de contenidos y no saber si comprendieron. Por lo tanto vamos avanzando y retrotraendo según los niños y el tema.

Planificamos según la modalidad inter cultural bilingüe, según los términos que nos piden del ministerio, porque ahora tenemos una directora que tiene los tiempos justos, y nos exige que vayamos avanzando y entregando los trabajos, o sea que eso nos lleva a preocuparnos a nosotros también. Pero siempre anotamos las observaciones.

En el trabajo con la maestra, ella prepara por ejes temáticos y yo encaro por los contenidos. Por ejemplo, si ella da cuentos yo doy cuentos, pero en wichi, no tan parecido al de ella porque yo para dar el cuento que está dando la maestra, tengo que traducirlo y la traducción acá no es siempre al 100%. Si ella dice lapicera no va a ser lapicera, es una asociación y se me va hacer muy largo el cuento para los niños de siete años.

Entonces al ser el eje de cuentos, ella elije contar caperucita por darte una idea, y yo realizo una adecuación con una narración de la zona, una leyenda, lo que aquí decimos autóctono. Por ejemplo la leyenda de las vizcacha, cuentos que le cuentan los abuelos, y buscamos las experiencias de nuestros caciques, lo llevo de paseo por la zona, donde ellos van imaginando donde viviría el lobo y caperucita, según el cuento de la maestra. Y después escuchamos las experiencias reales de los cuentos que le contaron sus abuelos, de las zonas donde fueron las narraciones, etc.

Ahora las competencias que veo que tengo que estimular para que los niños alcancen es a comprender de manera fluida las palabras en wichi y que puedan hacer el pasaje al castellano, como estamos hablando de grados de primer ciclo tengo que ser específico con la relación de las palabras y los significados de las cosas. Para que vean que en ambas lenguas se puede decir lo mismo. También me gustaría lograr que vayan perdiendo el miedo y la timidez para hablar, porque yo les pregunto algo, y ellos se quedan calladitos, como si los estuviera retando. Pero también veo que cuando no entienden comienzan los actos de indisciplina.

9. Problemas sociales:

Investigadora: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona frente a las situaciones que se presentan?

Participante: Yo problemas o desafíos no tengo mucho para encarar con la comunidad, porque a los padres los veo muy poco, reuniones específicas, hay dos en el año, cuando hay algún problema o cuando hay que tratar una participación en un acto. Más que nada como son niños pequeños no se presentan muchos problemas. Solo la indisciplina que debe ser por la edad y por la falta de transmisión de los padres de la importancia de la escuela en la vida del niño.

También para otra reunión que vienen algunos, es cuando abordamos el proyecto de escuela situada, donde pedimos la colaboración para adecuar algunos contenidos al contexto, pero los padres son muy pasivos, más las mujeres, porque son las que vienen a las reuniones. El padre wichi está trabajando y cuando puede viene la madre.

10. Capacitaciones

Investigadora: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció relevante para este contexto?

Participante: A mí me gustaron todas las capacitaciones porque siempre me han servido para mejorar lo que se. No te podría decir si hay una que mas recuerde. Pero sí que me gusta encarar más al tema mío, las capacitaciones que se dan del tema de pareja pedagógica es interesante para mí porque me sirve. Por ejemplo yo estoy estudiando ahora en el nivel terciario porque nosotros estamos, somos nombrados sin tener una base curricular. Para defenderme y poder armar mis propios ejes y tener contenidos y material en castellano y desde ese conocimiento encarar en wichi.

Todo lo que aprendí aquí fue en base a la práctica, al lado de la maestra. Dependía de si ella podía o no integrarnos y explicarnos. Antes teníamos maestras que son muy buenas con nosotros, ella nos decía o aconsejaban lo que teníamos que hacer, de qué forma dar las clases y en qué consistía adaptar los contenidos, y eso nos sirvió mucho.

Ahora que estoy estudiando en el terciario, estoy viendo cosas que yo aprendí con la maestra, así que voy reforzando la parte que me falta.

11. Relación con los pares:

Investigadora: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿Se siente acompañado o reconocido por ellos?

Participante: siento que la escuela es como nuestra segunda casa, algo como que tenemos que llevar como nuestra nueva familia y que aparte de eso tenemos que ser compañeros. Porque nosotros cuando entramos en una institución compartimos la mayor parte del tiempo en la escuela, estamos más en la escuela que en la casa.

Y el compañerismo se basa, en que cuando vos necesitas una mano de algo no tener vergüenza y saber pedir una ayuda a un compañero, es algo que para mí siempre se tiene que hacer, y es algo que como auxiliares tenemos que aprender.

Porque algunos por orgullo no piden, pero yo pido porque hay veces que uno quiere compartir con alguien y de paso se hace una interacción maestro- bilingüe.

Si veo que me ayuda la maestra, yo me siento que tengo alguien en quien apoyarme también y puedo decir no estoy solo en la escuela. Porque no es solo ir a trabajar y dar los contenidos.

También veo que con los alumnos hay que saber entender cada realidad, y de acuerdo a eso realizar nuestro trabajo, acompañarlos, sentir ganas y compromiso por esos niños que le faltan muchas cosas.

Para hacer bien el trabajo es lindo tener apoyo, y uno se siente bien cuando siente el acompañamiento del directivo, docente y hasta el personal de mantenimiento Aquí en ésta escuela y con la maestra, acompañamiento es lo que tengo y siempre, porque siento que ellos en su medida me hacen parte también.

Factores resilientes

12. Rol docente

Investigadora: ¿Cuál es la visión que tiene acerca del rol docente en la actualidad?

Participante: Yo puedo tener una visión desde el antes y el ahora, porque antes costaba aceptar el rol del bilingüe como parte de los docentes, porque antes se lo veía como un simple traductor, es decir, éramos mirados como una persona puesta en ese lugar. En cambio con la maestra que me toco estamos intentando trabajar en conjunto, ella me pide colaboración, o me consulta con lo que aprendimos en capacitaciones anteriores de pareja pedagógica, y eso me hace sentir como alguien que está a la par, alegre, importante. Ahora estamos haciendo el tema de las planificaciones, que tendríamos que haber hecho mucho más antes, pero lo estamos haciendo.

Hay planificaciones, carpetas, y lo que veo que en la última jornada se propuso hacer algo mas institucional, algo que hacíamos antes y estos dos años se mermó.

Entonces vos ves el cambio ahora en los mismos chicos, que antes eras uno más de la comunidad, y ahora te dicen maestro. O sea que hay un cambio, para mí es un cambio y abordar todos esos temas y participar a mí me da satisfacción.

13. Investigadora: ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?

Participante: En este caso soy humilde, porque entre a la escuela muy joven, cuando yo había entrado, la primera vez me toco un director que me dijo:- vos sos un maestro ahora, has entrado y vas a trabajar como maestro, entonces báncatela, ahí tenes tus alumnos ahora a trabajar. Y no tenía experiencia, tenía que abordar a esos chicos que eran chicos grandes, y chicos que no me respetaban. Entonces de la primera experiencia no tengo un recuerdo lindo.

Después con el tiempo fui adquiriendo todas las técnicas para dominar un grupo, como pararme al frente de los alumnos e interactuar con ellos. Todas las técnicas las fui adquiriendo preguntando y gracias a los compañeros que me enseñaron y acompañaron. Después el logro que yo he tenido es manejar algunas carpetas, manejar un tiempo, manejar una planificación, por ejemplo hoy no me

cuesta tanto como en esos tiempos, hoy puedo planificar en cuatro días lo que antes lo hacía en dos semanas capaz, pero con tiempo voy mirando que contenidos tengo que adecua, voy adecuando desde lo que planifica la maestra a lo mío. Si ella da las vocales en castellano y yo las doy en wichi, pero con ejemplos de acá, con los animales de acá. Veo las consonantes lo mismo y busco los ejemplos, realizo los afiches. O Si ella tiene una zapatilla, es universal, pero si el nombre de un producto tiene o de un objeto tiene traducción, lo busco y de ahí vamos haciendo trabajos.

Eso es lo que yo he aprendido a hacer, planificaciones, reuniones con los padres y adaptarme a lo que iba pasando. Hoy en día, puedo dar la clase como maestro de segundo ciclo, y si faltó un maestro por licencia o enfermedad, me dice: - anda a ese grado y yo voy y cubro ese grado y puedo darles la tarea mirando la carpeta de esa maestra con los contenidos que venían trabajando en ese grado. En caso de que algo ocurra en la escuela, un maestro se ausente o haya sucedido algo y tengamos justa la cantidad de maestros, y falte para un grado, en ese caso como auxiliar puedo ayudar con esos alumnos.

Tengo un par de estrategias, por ejemplo para contar un cuento, tengo una que es para los niños de mi nivel, es llevarlos a interactuar en el aire libre. Vamos a una zona donde ellos se sienten en contacto con la naturaleza, damos una vuelta por el centro, o puede ser el patio, un árbol que está en la comunidad, un tronco que lo usamos como un banco. Y de ahí contamos experiencias, justamente al ser una zona libre vamos cruzando animalitos y vamos interactuando, vamos señalando sus partes y vamos asociando. Al igual que las partes del cuerpo la vamos asociando con la realidad, es decir, que tienen los animales y que hay de común con los seres humanos y que no tenemos. Entonces asociar la realidad a lo que vemos en el contexto es una estrategia que tengo y después lo llevo al aula a plasmar en el cuaderno.

14. Investigadora: ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?

Participante: Mis limitaciones están relacionadas al manejo de grupos, me gustaría aprender más y tener capacitaciones que me enseñen nuevas formas de enseñar y manejar a mis alumnos. Porque hay grupos que a mí se me escapan, por ejemplo hoy en día tenemos distintas clases de grupos, o nuevos casos de indisciplina, o problemas que antes no teníamos.

Los niños con problemas, que para eso están las maestras especiales, esos problemas, que algunos le dicen capacidades diferentes, ellos cuando vienen a esta escuela lo afrontan solos, porque no hay maestras especiales que lo acompañen. Tampoco vienen desde otros lugares especialistas a detectar que problemas tienen. Entonces deberían capacitarnos para encarar esos problemas, y cuando por ahí vienen los especialistas, nosotros tenemos que ver y aprender de cómo llegar a ese chico. Así que me gustaría aprender un poco más sobre eso como ayudar o enseñar a los chiquitos que tienen ese problema. Eso es algo que me gustaría, aunque sé que no depende de mí, pero sería bueno que nos escuchen.

15. Implicancia subjetiva

Investigadora: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?

Participante: Yo siento diríamos felicidad, desde que llegue me costó a mí adecuarme, y gracias a dios son los compañeros que me hicieron sentir bien. Ellos me enseñaron como debía hacer mi trabajo, como armar los carteles, pararme en frente de una clase, tuve ayuda de cada uno de ellos. No es tanto en lo pedagógico sino que en la orientación, más bien de cómo se maneja un grupo, que es lo que tenes que hacer, donde te tenes que parar, como hablar con los padres ante un problema. Y es lindo, todo eso es lo que me han brindado ellos, acompañamiento más que nada.

16. Investigadora: ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?

Participante: Yo veo que al estar aquí y estar estudiando para dar las clases, eso te cambia mucho. Veo que en la etnia wichi hablamos de una manera desde nuestra cultura, nosotros culturalmente tenemos una visión de las instituciones, que nos marginan, nos imponen, y es diferente ahora que estoy trabajando en una escuela veo que es diferente, y nos sirve y ayuda para bien. Estamos institucionalizando nuestra cultura, aprendiendo en conjunto con el castellano. Pero si nosotros nos quedamos en la cultura propia, no se puede institucionalizar la educación es algo que recibimos de roce de socialización, aprendemos desde la invitación o desde la familia hacia los chicos.

Y al institucionalizarnos nos estamos educando y cuando nos institucionalizamos dejamos de hacer muchas cosas y aprendemos otras, lo que nos sirve para bien. Estar enseñando y seguir formándome, a mi me ha hecho cambiar de vida, porque uno cambia socialmente y cambia la forma de ver el mundo. De decir puedo hacer otras cosas, puedo seguir estudiando te da otras miradas para más adelante, para seguir en carrera. Entonces vos ves no solamente una posibilidad para vos sino para tus hijos. La posibilidad, que desde este lugar tus hijos pueden salir adelante el día de mañana.

Porque el miedo es que los niños tengan la realidad que a veces nosotros aun la vivimos y la vemos, porque no queda de otra. Por ejemplo si nosotros nos quedamos acá son los trabajos forzados, que no tienen futuro sino que dependen de la fuerza del hombre, es decir, hasta donde de cada uno. También depende de la edad y la suerte que tengas porque si se golpeó o le pasó algo de joven, pierde el trabajo y pierde su valor.

El poder elegir, eso es lo que me brinda este pensamiento. Por eso es que reconozco que la educación depende de los padres. Cuando los padres han tenido una idea de educación ven la realidad de una forma distinta. Por ejemplo yo tengo tíos que no han estudiado y han criado a sus hijos a fuerza de su lomo y el sudor de su frente. Entonces ellos dicen: -“hijo si vos no quere estudia, no estudie y ayudame a trabajar, que te va a servir directamente”. Porque ellos no tienen un punto de vista desde el lado del estudio.

Con mi papá fue un caso diferente, el trabaja, pero le ha tocado la parte de agente sanitario, que no es un trabajo forzado con el cuerpo, sino que es un trabajo

donde intercambian ideas, los médicos o enfermeros les enseñan sobre prevención, enfermedades, la importancia de la vacunación. También tiene que manejar a un grupo de personas, para que enseñar cómo alimentar y vacunar a sus hijos. Entonces él tiene una visión, dice:- yo no pude estudiar, pero puedo darle un estudio a mi hijo. Entonces yo hice hasta un terciario pero no lo aprobé, hice enfermería. Y después me vine para la zona y me dijeron que podía entrar de bilingüe por lo que sabia y entre de bilingüe. Pero hoy en día digo, pude estudiar y perdí una oportunidad y me quedó la enseñanza de lo que aprendí de enfermería, asique puedo hacer las practicas con cualquier persona o alumnos que venga en el momento.

17. ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?

Mi expectativa es que se pueda implementarse en todos los grados y en todas las áreas el maestro bilingüe. Para mí sería importante, porque así como los maestros hacen sus contenidos desde el primer grado hasta séptimo grado, el auxiliar reforzaría también en todos los grados y ahí se vería el fruto del bilingüe. No como ahora que solo hay en algunos grados. Ese es mi anhelo y lo que yo quiero.

Entonces poder decir la señorita encaró cuentos en el primer ciclo, cuentos maravillosos, después desde el segundo ciclo serian cuentos fantásticos, y cada grado con el bilingüe para reforzar nuestra lengua. Encarando todos los cursos un mismo contenido. Y poder decir, te voy a dar los alumnos con base a estos contenidos culturales en primero y sobre esa base el maestro bilingüe de segundo, tercero, cuarto, etc., van a seguir trabajando o reforzando. De esa forma no vamos a tener que retrotraer los contenidos, sino buscar la forma de implementar. Ese es mi anhelo que se vea algún día eso, pero eso no tiene que ver conmigo sino que vende de arriba.

18. Investigadora: Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Participante: Si por ejemplo el tema de las enfermedades, es decir aquellos problemas o capacidades diferentes donde a los niños les cuesta aprender, no por un problema de la lengua sino por alguna dificultad de nacimiento. Hoy en día veo esas capacidades con las que vienen los alumnos, y hay que saberlos sacar.

Lo que veo como problema de capacidades, por ejemplo es un niño autista, pero eso lo sé porque veo en la tele o porque leo o busco información, pero yo no sé cómo manejarlo como bilingüe, sino que me tengo que adecuar a lo que sabe y enseña el maestro. Y aparte que el maestro no sabe tanto tampoco y no tiene herramientas.

Por ahí yo veo que van especialistas una vez al mes, pero hace falta mucho acompañamiento que sea no solo para el chico, sino también para los maestros, para saber qué pasos hay que dar en cada caso. A eso es lo que yo apunto, que es una necesidad que tengo en la institución.

También que busquemos una solución para los niños, para que puedan aprender a ritmo, es decir para que no les cueste tanto. Porque los maestros y el ministerio tienen que saber que al niño le cuesta, porque nosotros tenemos que aprender desde la cultura y adaptarse desde el wichi a otra lengua, es decir al

castellano. Es lo mismo que ustedes por ejemplo, es como que ustedes criollos asistan, y se tienen que adecuar a la lengua wichi y de paso aprender a ritmo lo que van los chicos wichi. Ese es el punto de vista y empatía con los chicos que tengo que lograr y necesito acompañamiento, yo los entiendo que les cuesta y necesito ayuda para saber cómo dinamizar para que el chico agarre ritmo en ese sentido.

Entrevista N° 4

Investigadora: Esta breve entrevista forma parte del trabajo final de investigación que refiere a “Los factores resilientes que desarrollan El personal educativo de la escuela N° 4266 Río Bermejo”, que plantea como requisito la Universidad Católica de Salta, para la obtención de título de Licenciada en Psicología. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer los recursos o capacidades utilizados por el personal educativo para afrontar las situaciones adversas o estresantes que se presentan en la tarea diaria. A la capacidad de superación y adaptación positiva es lo que conocemos con el nombre de resiliencia, y los recursos que la favorecen se denominan “Factores de resiliencia”.

Quisiera pedir su colaboración para que conteste algunas preguntas que no lleven mucho tiempo. Las respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido que responda de manera natural. A si mismo le recuerdo que podrá interrumpir la entrevista en caso que lo desee y retirarse de la misma si lo cree conveniente.

Nombre: Sandra

Edad: 32 años

Lugar de residencia: Misión Carboncito

Antigüedad en la institución: 10 años

Lugar donde comenzó a ejercer: Misión Chaqueña, 10 Km. De Carboncito

Cargo o función: maestra auxiliar bilingüe

Horario de trabajo: 8:00 a 12:30

Contexto institucional

1. Modalidad educativa

Investigadora: ¿Cuáles son características que describen la modalidad educativa?

Participante: (Su tono de voz es suave, bajo, habla como si estuviera susurrando)

En ese caso una de las características es que el maestro trabaja con el auxiliar bilingüe. El auxiliar tiene la función de acompañar al maestro a la par, porque el niño wichi necesita mucho del auxiliar bilingüe, porque en jardín y primer grado ellos empiezan a hablar todo en wichi. Y a maestra cuesta entender.

Estoy en primer grado y yo veo que a la maestra cuesta entender; a la maestra criolla, es decir, llegar al niño por el idioma. Pero al llegar los días el niño va entendiendo lo que la maestra le dice, y la maestra también entiende al niño. Pero

aquí en Carboncito no todos los niños wichis asisten a la escuela, a veces hay problemas en cuanto a la maestra, porque no le entienden por la lengua.

Yo trabajo en jardín y primer grado, tenemos 27 alumnos, somos cuatro bilingües, dos varones y dos mujeres. Mi función es estar de forma permanente en 1º grado.

2. Particularidades de la escuela

Investigadora: ¿Cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?

Participante: De manera general, en ese caso yo como auxiliar veo el problema que falta es que cada grado tenga bilingüe porque así no perdamos nuestro idioma. Porque los auxiliares están de manera permanente hasta tercer grado y después, de cuarto a séptimo ya no tienen bilingüe. Por ejemplo, si el maestro no viene, el auxiliar cubre ese grado.

En este caso particular yo hace tres meses estoy sin el acompañamiento de la maestra, porque está de licencia por maternidad, solo estoy dando los contenidos culturales a los niños. El problema va a ser cuando venga la maestra y quiera enseñar sus contenidos pedagógicos en castellano, porque el niño wichi cuesta hacer el pase del wichi al castellano.

También hay en ocasiones que los maestros no le dan el lugar a los auxiliares, pero a mí la maestra me da lugar y me deja trabajar. Pero por ahí el maestro está solo en el grado, los chicos no lo escuchan, por más que le digan algo, pareciera que no le entiende. Pero cuando están los dos, el chico le escucha, porque el chico aprende en su idioma y después aprende del maestro porque primero no comprende. Por eso es que faltan más auxiliares en el grado.

3. Modos de abordaje institucional

Investigadora: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿Modos en los que se ponen en práctica? ¿Trabajan con otras instituciones?

Participante: dame tiempo que recuerde (Hace una pausa) ¿vos decís de los trabajos con otros maestros o escuelas o qué?

Investigadora: sí aquellos trabajos que tienen un objetivo por alcanzar, o proyectos que proponen tanto los maestros, auxiliares o directores para hacer en conjunto:

Participante: Los proyectos que hay son los de las jornadas pedagógicas que son internos, en un segundo momento llamamos a los padres de la comunidad para contarle y mostrarles los contenidos que se deben trabajar desde el ministerio, y de esa forma intercambiar saberes y pedir colaboración sobre los contenidos culturales.

Yo hablo mucho con las mamás de los alumnos, para mí me hace sentir más a gusto porque algunas son mis vecinas. Entonces si quiero pedir la colaboración en alguna tarea, o que vaya un día y cuente un cuento que le gustaba a ella de chica. Ella va cuenta y los niños le encanta, y ella lo hace con alegría y a mí eso me gusta que los padres de nuestros niños vengan.

Ahora antes que entremos a las vacaciones, se planeo poner la radio, algunos maestros fueron a capacitarse para hacerla funcionar. Plantearon en la jornada la idea de articular los contenidos y los alumnos de 5° a 7° van a hacer un programa de radio. Ese sería un proyecto que están haciendo los docentes. O sea, un programa de diferentes temas, un grado de las noticias, otro grado de las huellas donde sea todo rescatando la cultura, otro grado de deportes. Y 5° el tema de la tecnología.

Yo tenía la idea de proponer, o sea armar cuentos para los más chiquitos en wichi, y que los niños lo lean los programas, cuentos cortos para atraparlos, leyendas y después pasarlos en el grado y que ellos escuchen. Pero no me animo, como decir...

En mi caso cuando tengo que buscar información para armar la planificación, busco en Carboncito, charlo con los ancianos o los caciques, pido que me cuenten historias, y la voy escribiendo en wichi, si puedo y me sale bien dibujo, sino pido ayuda a algún niño. Y así con las otras actividades, para que lo atrape al chico.

Tarea educativa

4. Investigadora: ¿de qué forma organiza sus clases?

Participante: Trabajamos con la pareja pedagógica, hacemos la carpeta y planificaciones, donde ponemos los contenidos culturales. Por ejemplo, si la maestra toca el tema del cuerpo, ella habla todo en castellano, y después yo con mi lengua todo en wichi.

Después el tema de los colores, yo busco como se dicen algunos colores en wichi, en qué lugar de la comunidad lo podemos ver, o los colores que se usan en la yisca. Las clases las damos las dos. Yo comienzo dando la clase en wichi, preguntándoles a los chicos mientras señalo en las láminas ¿Qué partes son? Para ver lo que ellos conocen y después ella en castellano.

Siempre empieza el auxiliar porque los chicos contestan, como es primer grado, ellos se comunican en la lengua nativa, entonces el auxiliar le parece familiar. Y después la maestra, pero cuando hacemos la planificación la hacemos juntas. A veces no tenemos tiempo de juntarnos, como yo soy de aquí, una vez al mes quedo después de mi hora, porque la maestra se va a las cuatro cuando pasa el colectivo. Y hacemos la planificación.

Otras veces me quedo ayudar y acompañar a los maestros, porque gusta estar en la escuela con los chicos, y aprender de los maestros mientras acompaño.

5. Características del grupo

Investigadora: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

Participante: (Pregunta con tono bajo:-¿Cómo sería eso?)

Investigadora: ¿cómo son los alumnos, cuales son las cosas que te llaman la atención, características o situaciones que se repiten, lo que hace que se diferencien a otros niños?

Participante: Por ejemplo, los alumnos son 100% wichi, van todos los días. Por ejemplo, si hay algún chico enfermo y le gusta ir a la escuela, se va así igual,

enfermo. Pero también, pasa mucho aquí como todo chico y si no quiere no va a la escuela. Y si le dicen que le falta algo, o que, porque no se abrigó o que le falta la tarea, o un par de zapatillas. Ya no quiere ir, o si lo tratan mal también si decide no va.

Pero no es como antes, yo antes me gusta ir a la escuela, no me importaba nada, si no tenia lápices, o no tenia zapatilla igual voy. Y hay algunos chicos que están así ahora, si a uno le gusta estudiar no le importa nada, si tiene o no tiene, igual va. O sea, si a ellos les interesa el aprendizaje.

A mis alumnos les gusta mucho cantar, hay algunas veces que ellos cantan. Cuando le servimos el té, cantan, le damos la oración y ellos la repiten. La maestra canta primero, después la oración en cuanto que le damos gracias a Dios por el té y después ellos cantan.

Mis alumnos son muy calladitos, como tienen seis años, les da miedo participar o contestar cuando la maestra pregunta, en cambio cuando entro yo y les hablo en nuestra lengua, ellos contestan todo. Por ahí hay que pedirles que hagan silencio, porque creo que al estar yo, ellos se sienten cómodos, porque hablo en su lengua. Eso me gusta a mí, porque me hace sentir bien con mi trabajo, y si veo eso quiere decir que lo estoy haciendo bien.

6. Obstáculos en la tarea educativa

Investigadora: ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea?
¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?

Participante: Por estos días no tengo problemas, y en lo que yo estuve sola, no. Pero quizás en otros grados más grandes si hay problemas, pero siempre doy gracias a Dios que, a mí, nunca me paso algo como eso. Es decir que el papá se queje porque no le gusta ese maestro, o porque quiere que ingrese un familiar entonces hace problemas en la escuela. Pero hay compañeros que me cuentan que por ahí viene el papá y reclama que le molestan algunas cosas. Pero por ahora a mi no me paso eso.

7. Relación con los padres

Investigadora: ¿Cómo acompañan los padres la tarea de la escuela?

Participante: Por lo que yo veo en jardín y en primero, es distinto, porque por ahí la directora me va turnando. O sea, el jardín es un área aparte, pero por ahí la otra directora le pide a la directora si yo puedo ir porque la maestra faltó.

Por lo que pude ver los papas acompañan más a los niños en el nivel inicial, puedo comparar y veo que, en jardín y sala de cuatro los padres se acercan más. En primero no tanto, por ahí tienen que salir en los actos y las maestras traen los materiales, porque los papas no van a la reunión, o simplemente porque la plata que tienen no les alcanza más que para comer.

No es como en el pueblo que cuando vamos a los actos como el 9 de julio, los niños criollos van disfrazados con un montón de cosas.

También pasa que en primero algunos padres lo acompañan a la mañana y al medio día ellos retiran. Si no viene la mamá o el papá. Si alguien no lo retira no lo

manda a la casa. Hay que esperar, o le dan órdenes, esperamos hasta que vengan o le mandamos a preguntar si van a venir. Y si viene alguien le mandamos. Pero así hacemos, tenemos que esperar. Así hacemos con los chicos más chicos, tenemos que esperar a que venga la mamá.

Rol docente

8. Planificación áulica

Investigadora: ¿Cómo planifica sus clases? ¿Cuáles son las competencias por alcanzar con los alumnos?

Participante: Cuando planificamos lo hacemos con la maestra, lo hacemos fuera del horario, es cuando los chicos se van. O sino antes de que vengan, porque los chicos entran a las 8:00 y hasta que entran con la maestra aprovechamos en ese momento para hacer la planificación.

Por ejemplo, empezamos siempre desde adentro hacia afuera, es decir empezamos desde la comunidad, y de ahí la maestra da los contenidos de ella. Vamos viendo porque es importante que un chico conozca el tema de su comunidad, donde nació, los espacios o lugares importantes, los trabajos o actividades que se realizan, les mostramos imágenes y después ellos dibujan. Ella hace la planificación de ella y yo la mía, después le muestro para que ella me diga si está bien, o si tengo algo que buscar algo más.

En mi caso hago unas láminas, se la muestro a los chicos, dibujo, hago yiscas para enseñarle el significado del telar, para que comprendan la importancia de nuestras raíces, que sea interesante y lindo para ellos ver de dónde venimos y la importancia de nuestras raíces. Busco o junto cosas para después dibujar, como ser como trabajan hombres y mujeres. Después sacamos a dar paseo mostrando que hay en el centro, ¿cuántos aserraderos hay?, todo lo que hay en la comunidad. Y después cuando vuelven a la sala los chicos van dibujando así, que es lo que ellos conocen o recuerdan, que ha visto en el centro o en la iglesia. Ella presenta su planificación y yo la mía de contenidos culturales así le decimos.

9. Problemas sociales

Investigadora: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona frente a las situaciones que se presentan?

Participante: En ese caso lo que si hay son llantos, en el primer grado hay mucho llanto porque el chico no quiere quedar en la sala. Entonces, en los primeros días la mamá queda a veces una semana, un día, dos días, para acompañar al chico. Porque el chico tiene miedo cuando ve a la maestra, porque quizás no le acostumbra cuando la maestra grita fuerte, le habla fuerte, o ellos no saben, no entienden.

Después cuando pasan unos días el chico se acostumbra y queda solo. Deja de llorar y se acostumbra. Entonces también están otras mamás que lo dejan al chico, aunque llore. Y después el chico quiere ir solo, pasa una semana o dos y se acostumbra.

Pero por ahora no se presentaron problemas en primer grado porque todavía hablamos en la lengua nuestra. Pero si pasa que por ahí hay chicos que comen bien en la escuela y cuando se van a la casa, más en los fines de semana, como que ellos esperan mucho el lunes por la comida. Al igual que a los chicos le falta ropa o calzado, entonces por ahí algunos maestros le consiguen.

Después hay peleas entre padres, o que el niño no viene porque el papa le pegó a él y a su mamá. Entonces a ese chico le cuesta aprender y poner atención. Entonces la directora nos manda a que averigüemos porque no viene el niño, si está enfermo o si no quiere ir. Hablamos con los padres le contamos lo que estamos enseñando, charlamos y por ahí al otro día ya vuelve el alumno.

10. Capacitaciones

Investigadora: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció más importante?

Participante: Había años antes, ahora ya no se ve tanto como antes. Hubo profesores que venían o invitaban a los cursos donde enseñaban de la EIB. Hace como dos años que no tenemos; hay algunos compañeros bilingües que nos enseñan, así:-como tenemos que planificar en el grado, o que otras tareas podemos dar.

Por ejemplo, ahora hacemos el abecedario; las letras tienen que ser rojo en wichi sobre un afiche amarillo y castellano de color negro.

Con las capacitaciones aprendí mucho a enseñar en las clases, y también a armar las planificaciones, que contenidos buscar en nuestro contexto, hacer dibujos de animales. Y con eso capacitaciones me ayudó mucho.

Y bueno ahora tenemos lo de la escuela situada y que nos están enseñando algunos juegos para que los niños aprendan, o como adaptar algunos juegos de wichi para enseñar. Hacer articulaciones, como tenemos que hacer para integrar a los chicos. Y eso nos enseñó en las jornadas.

Por ejemplo, tenemos un acuerdo con todo los bilingües de que el afiche es amarillo, para identificarnos. Y en castellano habían elegido un color, creo que la lamina en rojo y las letras negro.

11. Relación con los pares

Investigadora: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿Se siente acompañado o reconocido por ellos?

Participante: Con mis compañeros la relación es buena, no hay problemas. Porque por ejemplo cuando yo traduzco algo, primero hago y después muestro a mis compañeros, pregunto si está bien, o que tengo que corregir. Y si está mal, acepto porque uno aprende de los errores que uno tiene. Porque yo aprendo cuando ellos me enseñan y la verdad que me acompañan. Y después ellos me ayudan, y eso me gusta, me siento bien.

Factores Resilientes

12. Rol docente

Investigadora: ¿Cuál es la visión que tiene acerca del rol docente en la actualidad?

Participante: Por ahora los padres nos respetan, y en cuanto a los alumnos también me respetan. Por ejemplo, tenía mis ex alumnos y cuando me ven en la calle ellos me saludan, me dicen: - señooooooo! Y en esa parte me pone muy contenta, me hace sentir bien, ver que los chicos me recuerdan y no olvidan, o sea hablo particularmente de mí.

Por ejemplo, algunos chicos que dicen que es rebelde y que no escuchan al maestro o al auxiliar. Pero hablándole bien, ellos escuchan. Así me paso una vuelta que, de un grado, salían las señas muy mal, llorando, se iban del grado, algunas renunciaban porque los niños no le hacían caso a ninguna señorita. Después un día me toca ese grado, primer día eran así, se levantan, juegan, se pelean, salen. Yo después hablé bien, converso, cuando le comencé a hablar en wichi, estaban haciendo ruido y de repente se callaron, yo hablé bien: -les conté porque era buena la escuela, les conté que yo aprendí aquí, todo en tono bajo, sin gritarles. Porque o sea si yo digo cosas fuertes, ellos peor no le hacen caso. Pero si uno les dice cosas despacio, suaves, lo hablas ellos calman. Uno les cuenta algo, porque los cuentos son muy importantes. Por ahora yo ando bien con los chicos. En cuanto a la maestra también porque no recibo quejas de ningún padre y los chicos también están bien.

13. Investigadora: ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?

Participante: Ahora que pienso yo cuando entre no sabía nada de lo que había que hacer en la escuela, no sabía planificar, no sabía nada de eso que ahora si puedo hacer y disfruto de mis actividades.

Después un maestro, que fue mi maestro en la primaria, me mostraba como se hace, cuáles eran mis actividades y de ahí yo creo que cuando uno quiere aprender, logra eso.

El maestro que ya jubiló me enseñaba mucho, porque yo también preguntaba porque quería aprender. Después él me apoyaba mucho cuando yo iba a la secundaria. Y después cuando yo entre a trabajar a la escuela el ya me enseñaba, me decía hay que seguir estudiando, hay que seguir y me enseñaba también el tema de la planificación.

14. Investigadora: ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?

Participante: (Habla despacio, sonrío de manera tímida y suspira). Por mi parte lo que me cuesta son las canciones. A los chicos les gusta mucho cantar, y jugar. Cuando le enseñas los números, le gusta aprender con algún juego y esas actividades hay pocas y algunas son de muchos años atrás. Pero me cuesta mucho el tema de los tonos, me da vergüenza. A veces quiero cantar fuerte y largar esos cantos, y cuando escucho a alguien o llego al grado no me sale.

En jardín y en primero, cantamos mucho, pero mis compañeras ellas cantan, y a los chicos les gusta cantar y ellos cantan fuerte. Y hay veces digo porque será que

no puedo cantar, y eso que yo se cantar, pero por ahí no me sale, me da vergüenza. Y eso que la maestra los hace cantar y les sale fuerte. Asíque tengo que aprender a cantar.

Cuando estoy en otros grados más grandes yo escribo en el pizarrón, yo les cuento algo y ellos me escuchan y también cuentan y hacemos las tareas. Me gusta enseñar a los chicos grandes, hacerles actividades y que ellos escuchen y hagan.

Pero en jardín o primero no me sale cantar. Pero tengo que aprender a cantar. Eso me faltan canciones.

15. Implicancia subjetiva

Investigadora: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?

Participante: Para mí la escuela es muy linda, y gracias a Dios, siempre agradezco a Dios porque me ayudó, y gracias a eso soy quien soy. Cuando gestioné todo eso, yo digo: quiero entrar a la escuela, ayudar porque ellos me ayudaron mucho ahí. Y ahora yo digo por lo poco que sé yo quiero enseñar a los chicos, y así voy ando, busco, camino, converso con los ancianos, que me cuenten historias, leyendas. Después hasta lograr lo sé y estoy contenta por eso.

Cuando llego a la escuela de ahí olvido todo, o sea los problemas que tengo en la casa, si me peleo con marido, o si no me alcanza la plata. Pero llego a la escuela y los chicos te hacen olvidar todo, porque ellos son cariñosos. O sea que a uno no le importa nada de la casa. Porque problemas hay en todos lados. Y cuando llegas de las casas, uno tiene que dejar afuera los problemas. O sea, cuando uno llega a la escuela tiene que dejar afuera los problemas y dedicar solo a los chicos, me ayudó a seguir adelante, a conocer otras nuevas cosas, aprender a llegar a horario, a hacer planillas, a compartir en cuanto a los chicos y los docentes.

16. Investigadora: ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?

Participante: Me gustaría poder ganar más plata. Ahora estoy cursando el terciario, la formación docente de primer ciclo. Siempre pidiéndole a Dios que me ayude para que yo entre como maestra, porque yo ahora estoy estudiando para maestra de grado. Por ejemplo nosotros los auxiliares trabajamos jornada simple hasta las doce, o doce y media, si surge alguna reunión o planificación con la maestra nos quedamos un rato más. Después se van a la casa y a mí me gustaría lograr eso que yo sea maestra para que yo quede con los chicos hasta las tres o cuatro de la tarde. Para poder ayudar a los chicos. Porque disfruto de estar en la escuela con los maestros y alumnos.

17. Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

En cuanto a nosotras nos faltaría hacer más carteles, o sea cartillas para que ayude a los chicos también. Porque por ahora cuando yo trabajo, o sea por ejemplo cuando dibujo algo por ahí no es lo mismo a las imágenes que los niños ven por ahí, en la tele o en las revistas.

Es decir, que llegue mas materiales a la escuela, que sirva para mejorar los materiales de la EIB, más laminas para la comprensión de los chicos, para que conozcan más. Conozcan bien, en cuanto a los materiales, láminas con colores.

Entrevista N° 5

Investigadora: Esta breve entrevista forma parte del trabajo final de investigación que refiere a “Los factores resilientes que desarrollan El personal educativo de la escuela N° 4266 Río Bermejo”, que plantea como requisito la Universidad Católica de Salta, para la obtención de título de Licenciada en Psicología. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer los recursos o capacidades utilizados por el personal educativo para afrontar las situaciones adversas o estresantes que se presentan en la tarea diaria. A la capacidad de superación y adaptación positiva es lo que conocemos con el nombre de resiliencia, y los recursos que la favorecen se denominan “Factores de resiliencia”.

Quisiera pedir su colaboración para que conteste algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Las respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido que responda de manera natural. A si mismo le recuerdo que podrá interrumpir la entrevista en caso que lo desee y retirarse de la misma si lo cree conveniente.

Nombre: Mauro

Edad: 56 años

Lugar de residencia: Embarcación

Antigüedad en la institución: 12 años

Lugar donde comenzó a ejercer: Escuela Misión Quebrachal, Ballivián

Cargo o función: maestro de grado hasta abril

Horario de trabajo: 7:00 a 17:30

Contexto institucional

1. Modalidad educativa

Investigadora: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?

Participante: La población escolar es 100 % de la etnia wichi, la distribución de clases es pluri o grados múltiples. En mi caso tenía plurigrado, 4° y 5°.

Otra característica es el trabajo de pareja pedagógica con extensión de jornada completa. Son ocho horas en la mañana de 8:00 a 12:30, son clases en base a los contenidos pedagógicos y culturales, en articulación con el auxiliar. Luego hacíamos un recreo de una hora, los niños comen y los docentes continuamos con la jornada extendida de 13:30 a 15:30 hs, con talleres institucionales como el de huerta y plantas ornamentales.

Hay talleres especiales, en las siguientes áreas: artística, inglés, educación física y maestro especial (no sé bien como decirlo). Es decir, ayudaban a los niños que tienen alguna dificultad en el aprendizaje.

También algo particular de la escuela es la modalidad de trabajo EIB, es decir la educación intercultural bilingüe.

Cuando yo estuve en la escuela teníamos proyectos con la comunidad, por ejemplo el de la semana de los pueblos originarios, consistía en trabajar sobre la cultura nativa de los wichis. Fundamentado en enfocar diversas actividades en una semana, con el fin de conocer- reconocer e ilustrar su historia, la forma en la que llegaron al lugar, comidas tradicionales, narraciones de los ancianos. Para que los chicos sepan y no se olviden la importancia de su cultura, la finalidad era fortalecer la importancia de sus modos de relacionarse y vivir, para que ellos transmitan con conocimiento y entusiasmo el día de mañana a sus hijos.

Tengo la experiencia de que en Embarcación hay comunidades con población aborígen, están: Tierras fiscales, Barrio El Tabique, La Loma, ellos directamente hablan en castellano o en criollo como le dicen, negando su lengua nativa.

Cuando asisto a escuelas cercanas de población originaria por algún intercambio, yo pruebo y les hablo en wichi, digo algunas palabras que conozco y ellos se sorprenden, vos vieras como abren los ojos, porque ellos me hablan en castellano. Y también puedo ver esa diferencia, porque mi mujer trabaja en una de esas escuelas, y me cuenta que ellos no trabajan con la modalidad de EIB.

En Carboncito cuando entras a nuestra escuela puedes notar que le damos mucha importancia a la lengua nativa, es algo muy lindo que tenemos e hicimos. Por ejemplo yo me encargo del proyecto de plantas ornamentales, una de las actividades que propuse y realizamos con los alumnos, fue poner un cartel que identifique a los árboles de la escuela, como veras cada uno tiene su nombre en wichi.

Un día les dije: ¡hoy saldremos a recorrer la comunidad!, y llevábamos los carteles que habíamos realizado el día anterior acerca de los árboles o plantas que encontraríamos, y con los chicos nos pusimos a pegar carteles, de cada árbol en ambos idiomas. Ellos me decían: ¡aquí hay un algarrobo maestroooo! Yo así me aprendí todo los nombres, hasta ahora me sorprende que voy por la calle y digo ese árbol es el algarrobo, pero en mi mente lo digo en wichi.

El alfabeto está escrito en las dos lenguas en todos los grados. Todo lo trabajado se expone en las carteleras escolares preparadas por los maestros auxiliares, que se encargan de plasmar los trabajos en wichi y en castellano. Las carteleras se realizan sobre un acuerdo establecido en las capacitaciones realizadas para escuela de zonas desfavorables con población originaria, los afiches se realizan por colores para diferenciar las lenguas.

No sé, cómo se harán las cosas ahora, (sonríe, hace una pausa, y larga un suspiro) dice: pero yo te puedo decir que hasta hace un año cada cuento, historia, anécdota, todo decorado en un afiche para que quede en la pared de los chicos. Ese es el trabajo de la interculturalidad revalorizar sus tradiciones y transmitir la sabiduría de su pueblo, después entramos nosotros con la enseñanza de lo que es la parte occidental y los contenidos del ministerio de educación.

2. Particularidades de la escuela

Investigadora: ¿Cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?

Participante: La mayor problemática a la que nos enfrentábamos era las inasistencias reiteradas, siempre luchábamos contra la asistencia irregular de los chicos, proponíamos rifas en el horario de entrada, premios, si llegaban temprano y asistían con regularidad. La directora organizaba un menú especial. Es decir, se veía falta de acompañamiento de los padres, eso era tomado por los maestros como un desinterés y compromiso de la comunidad en la educación de sus hijos.

Otra problemática es que sentí que en los últimos años me faltaron cursos de capacitación, años antes se generaban propuesta de capacitación por parte del ministerio para la modalidad de EIB, pero hace dos años atrás, comenzaron a mermar las propuestas, hasta este que es mi último año, todavía no llegaron.

Calculo que eso provocó desinterés en los maestros nuevos, porque no le vi las ganas que le poníamos antes para aprender y transmitir a los chicos el aprendizaje.

También la falta de nombramiento del personal bilingüe, es decir en tiempo y en forma, porque por ahí lo nombraban tarde, cuando estábamos a la mitad de años de clases y era más difícil la adaptación del equipo auxiliar-docente. Porque como maestro tenemos que enseñar parte de las actividades al auxiliar, el buscar los contenidos, adaptarlos y luego hacer las correcciones necesarias.

Otra problemática es que antes al bilingüe no le gustaba que le ordenemos y enseñemos en qué consistía su trabajo. Porque nosotros éramos exigentes, por ahí lo retábamos, porque ellos eran los precursores de promover y enseñar a los alumnos la identidad de los wichis, pero bueno, ellos se hacia los pobrecitos que no querían hacer los trabajos. Nosotros lo teníamos re zumbando para que busquen información, hagan los carteles, etc.

Por eso se acuerdan mucho de todos los maestros de antes, no lo dejábamos vivir Mariel, Susana, Rubén y Andrés, le pedíamos a cada rato los afiches, letras en amarillo, los cuentos en cartelera de su cultura. Siempre estábamos organizándonos para empezar la semana con nueva cartelera.

El ultimo año vi que los nuevos maestros no tenían ni querían darle lugar en la clase al maestro auxiliar bilingüe, ahí es donde se está cometiendo el error, porque no se dan cuenta que ellos deben permitirles enseñar, aprovecharlos, porque el niño se entusiasma cuando escucha las clases en su lengua. Para que fortalezcan su idioma y después el trabajo se aliviana. En cambio si te cargas al hombro que todo lo tenes que hacer vos, el trabajo es más pesado.

3. Modos de abordaje institucional:

Investigadora: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿Modos en los que se ponen en práctica? ¿Trabajan con otras instituciones?

Participante: Los proyectos institucionales que recuerdo son: -La semana de los pueblos originarios, consistía en enfocar las actividades sobre la comunidad, sus costumbres, comidas, formas de trabajo, cuentos y leyendas. También teníamos un proyecto con los viejitos, es decir, los ancianos de la comunidad, ellos iban a

relatarles historias, leyendas, se llamaba “relatos y creencias con los abuelos”, la escuela se encargaba de invitarlos a una merienda para compartir con los alumnos.

Estos proyectos eran institucionales y se realizaban con la participación de la comunidad, yo disfrutaba mucho de todo ese trabajo en conjunto.

Después cada maestro tenía su proyecto interinstitucional, yo por ejemplo propuse y tenía el de jardinería, el maestro Rubén de huerta, que él me pasaba algunas plantas para la jardinería, es decir, intercambiábamos. El mío se llamaba “mundo verde”, estaba el de “La huerta”, otro proyecto era el de “Economías del hogar”, donde los niños aprendían a hacer pan casero, fideos, con la harina del algarrobo. Aprovechaban la época del algarrobo, con las vainas que están tiradas hacían caramelos. También utilizábamos el mistol y otras frutas para enseñar a reutilizar los recursos. El maestro Andrés tenía el proyecto “hierbas medicinales”, como las propiedades del burro, el boldo, o cola de caballo, entre otras.

El proyecto que yo propuse, “mundo verde” apuntaba a señalar el cuidado e importancia de las plantas ornamentales de la zona, todas las actividades que realizábamos, no solo aprendían los niños, consistía en un intercambio de saberes, porque los maestros también tomábamos conocimiento del motivo de algunas costumbres.

Por ejemplo, aliviar el dolor de panza de mi nena, que una vez de noche le hice un té de hierbas de buro, que me habían enseñado los chicos, y yo probé y le hizo muy bien. O la función medicinal de algunas hierbas porque los niños contaban el uso que le daban sus abuelos, ya sea para el dolor de la panza, para curar cicatrices, etc. Yo valoro mucho esas experiencias compartidas.

A la mañana realizábamos las jornadas pedagógicas con el auxiliar y a la tarde los talleres para no atosigarlo tanto con la pedagogía, los llevaba a hacer una huerta, ahí aprendían a trabajar la tierra, aprendían a medir entre las plantaciones. También enseñábamos las partes de las plantas para practicar los contenidos de los ejes pedagógicos ya enseñados.

Por la tarde terminaba la jornada laboral del auxiliar, los maestros nos quedábamos solo con los chicos, por eso también era y es importante el trabajo del auxiliar, porque de acuerdo a lo que él enseñaba, el niño entendía y podíamos comunicarnos cuando el auxiliar no estaba.

Con instituciones externas, trabajábamos con la policía que nos iban a hablar sobre las consecuencias perjudiciales del alcohol y las drogas. Con la sala de primeros auxilios veíamos los cuidados del cuerpo. Con la iglesia evangélica, ellos practicaban esa religión, los pastores iban por los grados a enseñar la palabra de Dios, solo estaban diez minutos porque después se desordenaban, otro día lo llevábamos a la iglesia que está al frente.

Como los wichi son evangélicos, porque fueron llevados desde la región del chaco por un pastor, entonces para esa zona trataron de nombrar maestros especiales de religión que sean evangélicos y no católicos. Porque no lo veían con buen agrado, los pastores y caciques, que vaya un católico, porque un católico tiene creencias diferentes, y eso no les gustaba. Entonces cuando la directora hacía los pedidos siempre trataba de especificar que sean maestros especiales de religión evangélicos.

Tarea educativa

4. Investigadora ¿de qué forma organiza sus clases?

Participante: La clase la organizábamos con la pareja pedagógica, el bilingüe enseñaba medio día y después continuábamos nosotros los talleres. El trabajo de la pareja, a la hora de programar las clases, requiere de cierta organización, entonces primero comenzaba el auxiliar con los contenidos culturales, preguntando los saberes de los niños. Ahí no consiste en decir: primero vos y después yo, ahí nosotros nos sentábamos unas horas fuera del horario de los niños y conversábamos: vamos a enseñar la letra A, los animales del ambiente, cómo se hace una yisca, etc.

Entonces cada tema íbamos anotando paso por paso, yo compartía mi planificación, la hacía con tiempo y prolija para que me entienda la letra. Estaba dispuesto si el auxiliar tenía alguna consulta. Para organizar mejor mi trabajo con el auxiliar buscaba siempre de llevar la planificación preparada por temas y si él quería consultaba. Él auxiliar se encargaba de adaptar mi programación a su idioma, realizar los afiches, buscar los contenidos en los ancianos. Después al dar la clase, comenzaba él en la lengua nativa, y después intervenía el maestro, enseñando los mismos contenidos pero en castellano.

Como para la población wichi no hay materiales que se refieran a su contexto ni traducciones, el trabajo del auxiliar consistía, en consultar con sus abuelos, investigar hasta que números conocían, las letras, cuáles fueron las palabras que cambiaron, que animales habían en su época y cuales ya no están, leyendas nativas, todo ese trabajo después lo corregíamos juntos y de ahí teníamos que empezar a armar las actividades. De ahí también armamos un diccionario wichi, libros con dibujos y actividades. Pero lo que ahora falta es la actualización o renovar ese material.

Características del grupo

5. Investigadora: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

Participante: Una característica fundamental, es que son 100 % población de originarios, tienen su etnia bien diferenciada, porque en toda Salta hay diferentes etnias y ellos pertenecían a la etnia wichi. Como pasa aquí en Embarcación que hay matacos, wichis y chorotes.

Otra es la lengua, ellos desde el nivel inicial comienzan aprendiendo en la lengua materna, es decir wichi y después se va incorporando el castellano. A eso se debe a que son más lentos para avanzar con los contenidos, a diferencia de los criollos y no como decían antes que eran deficientes, o que nunca iban a aprender.

Algo particular que ocurre es que la educación escolar no forma parte de su cultura, entonces los niños son los que deciden si quieren ir, los padres no los obligan. Si no quieren ir, se van a cazar o a pescar los varones con los padres y las mujeres a recolectar para después hacer los que conocemos como yisca o artesanías.

El niño wichi no entiende de higiene como nosotros los criollos, no se lavan la cara para venir a la escuela, se levantan y vienen como están, eso es lo que aprendí a valorar porque antes me quejaba de su aspecto. Pero hoy en día, cuando los veo

llegar con algunas lagañas ya me produce satisfacción, porque sé que eligieron venir a la escuela.

Otra cosa también que pasa es la pobreza en la que viven, en algunos casos vienen más que nada a comer y después por la educación. Nosotros aprovechamos eso y le enseñamos otros contenidos, a valorar su cultura, la importancia de llegar a horario, lo bueno que es aprender y compartir.

Los wichis no tiene conocimiento del tiempo, es decir del horario, el tiempo que manejan es, por la mañana, la tarde y el anochecer. Esa costumbre de ellos nos generaba conflicto a los docentes que teníamos un horario que cumplir.

6. Obstáculos en la tarea educativa

Investigadora: ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea? ¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?

Participante: Una de las dificultades además de la lengua era el horario, en los primeros tiempos los niños no asistían a clases, y teníamos que salir a buscarlos, porque ellos no tienen noción del tiempo, entonces aparecían a las 9:00 ó 9:30, que coincidía con el mate cocido.

Entonces todos los maestros llegábamos 7:30 en el colectivo, y a las 9:00 con los niños que estaban desde temprano, que eran dos o tres. Si había pocos, yo agarraba y les decía vamos buscarlos, uno por uno.

Ahí con la directora comenzamos a pensar la forma de que lleguen a horario, entonces hacíamos el desayuno más temprano, realizábamos rifas, algún concurso con premios, etc.

Otra situación es que los padres no colaboran como lo hacen en la ciudad, si hacemos un acto somos los maestros que tenemos que buscar los medios para la ornamentación, la vestimenta, etc. Y más que nada porque como te dije, para ellos la educación no es una prioridad, y otra porque apenas tienen plata para comer. Entonces utilizamos ropas de nuestros hijos, o buscamos la forma de disfrazarlo en un acto y no gastar.

Otro problema presente era la pelea entre los niños, generalmente eso repercutía en los padres que cada vez que sucedía algo estaban reclamando en la escuela. Y los padres venían a plantear que el hijo se peleaba con otro alumnito, y nosotros le decíamos que era común de los chicos que después se los veía jugando en los recreos como si nada. Pero todos los días eran quilombos que venían a reclamar que su hijo se peleaba con el compañero o que el otro le pegaba, que le quitaban los útiles, que le faltaba lo otro.

La lengua y sobre edad en los grados es otra dificultad, el hecho de que al niño le cueste interpretar y hacer el pasaje del wichi al castellano, generó repitencia en los alumnos, porque les costaba mucho aprender los contenidos pedagógicos que traía el maestro de la ciudad, hasta que se incorporó la modalidad de EIB, y con la incorporación del auxiliar, eso trajo muchas cosas positivas.

7. Relación con los padres

Investigadora: ¿Cómo acompañan los padres la tarea del docente?

Participante: Los padres no acompañaban, la participación era muy escasa. Cuando había problemitas de inasistencia teníamos que salir con el cuaderno auxiliar, a ver qué pasaba, porque el chiquito estaba faltando.

Si se presentaba algún problema en la escuela también salíamos con el cuadernito a contarles a los padres, para que no se haga más grande el problema. Lo que pasaba es que si se caía un niño, o si se peleaba con otro y se largaba a llorar, siempre al minuto ya estaba el tata. Ya sea porque saltaba el hermanito por el cercado de la escuela y se iba a avisarle, o porque justo una mamá estaba sentada en la iglesia vigilando. Y la madre venía a la rastras con los críos, con todos sus hijos, porque a los dos segundos ya estaban enterados de los quilombos. ¡En dos segundos!

A nosotros los directores anteriores, siempre nos aconsejaron llevemos el cuaderno auxiliar, para notificarlo de todo los temas a los padres, siempre los hacíamos firmar para que ellos después no digan que no estaban enterados. Las visitas domiciliarias eran periódicas allá.

Rol docente

Planificación áulica

8. Investigadora: ¿Cómo planifica sus clases? ¿competencias por alcanzar con los alumnos?

Participante: Como te decía siempre se trabaja con la pareja pedagógica, de esa forma era la planificación, porque en nuestra escuela la enseñanza se basa en el proyecto o modalidad de EIB. Entonces, teníamos que trabajar con el maestro auxiliar bilingüe en pareja para dar las clases.

Se trabajaba por ejes y contenidos. Por ejemplo, teníamos los ejes de: las plantas, cuentos, naturaleza, animales, matemáticas, entre otras. El trabajo con ejes facilitaba el trabajo con el auxiliar, tener los contenidos para adecuarlos y graduar los temas según el grado que le tocaba, porque el auxiliar se turnaba en la semana para trabajar con los maestros.

A su vez yo apuntaba, en mi caso a desarrollar las competencias: como mejorar la expresión, que pierdan la timidez para participar, comprensión lectora. Mas allá del objetivo pedagógico que respondían a los lineamientos del ministerio.

Lo más importante para nosotros era fortalecer la identidad, revalorizar su cultura y reforzar hábitos, como el compromiso y responsabilidad con el horario, valorar sus costumbres y lengua materna, que era el objetivo principal de la pareja pedagógica.

Con el maestro auxiliar bilingüe nos sentábamos media hora antes de las clases, organizábamos por ejes, esa es una característica de la modalidad EIB. Teníamos ejes de la comunidad, de animales (los de la zona y después del lugares alejados), eje de artesanías, las plantas, del cuerpo humano, de la galaxia, es decir la luna, el sol y las estrellas. Cada eje se dividía en contenidos pedagógicos y culturales, la duración de cada uno era de un mes aproximadamente. Nuestros proyectos áulicos eran largos, cada eje tenía un tema, que duraba una semana.

Cada tema se realizaba con la participación del bilingüe quien se encargaba de traer la información, como ser el nombre o elemento que se usaba en su comunidad, es decir, ellos investigaban en la comunidad, preguntaban a los padres o abuelos, si estaban vivos, como se nombraba, la experiencia o historia de cómo vivieron algún hecho. Entonces, a nosotros se nos aliviaba bastante el trabajo, era cuestión de organizarse.

En cambio los maestros reciente solo tienen un año o menos de experiencia aquí en la zona y no quieren o no saben brindar la posibilidad de realizar las actividades de manera conjunta, me parece que temen que los auxiliares sean los protagonistas del grado.

Y nada que ver, porque la mentalidad o el objetivo de la interculturalidad es fortalecer la identidad de los alumnos. Entonces, tenemos que respetar su historia, sus modos de vida, costumbres porque son siglos de vivir en estas tierras, los criollos debemos respetar y reconocer todo lo que sufrieron, perdieron y siguen perdiendo. Porque hay escuelas que no aceptan trabajar de esa forma, en diversas capacitaciones, algunos maestros denunciaban a los directores, porque decían: -la directora no quiere que sigamos por este camino, quiere que respetemos los contenidos del ministerio, porque ya tiene los lineamientos y dice que no se puede salir de ahí.

La supervisora a nosotros nos decía, no es así, todas las escuelas de zonas desfavorables con población originaria, tiene que respetar los lineamientos de la modalidad de la EIB.

Investigadora: ¿Cuáles son las competencias por alcanzar con sus alumnos?

Participante: Fui buscando estrategias para llegar a los niños, lo primero era el afecto, cuando ellos venían a clases yo les daba un abrazo, les preguntaba como estaban. Eso me resultaba y me hacía sentir bien, y lo veía también en sus caritas. Yo quiero demostrarles que me importan y los quiero.

Porque eso comentaba yo en una de las últimas reuniones, acá la mejor estrategia es querer al niño, trayéndolo a tu lado, acompañarlo le haces tener mucha confianza al niño. Y de ahí logras todas las estrategias que vos quieras, todas las competencias en el grado. Te trabajan, te hacen la tarea, te hacen caso.

Después vienen las pedagógicas, todo lo que es pedagógico, trabajo en grupo, salida, trabajo de observación, talleres, todo ese tipo utilizábamos mucho. Porque para enseñarle a los niños tenes que tener manejo de grupo, porque tenes todas las conductas en el aula. Tenes que tener bastantes habilidades para trabajar con las mentes distintas que hay en el grado.

9. Problemas sociales

Investigadora: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona frente a las situaciones que se presentan?

Participante: Por ejemplo, los niños son remolones, el tiempo para ellos no existe, priorizan por sus necesidades, el mate, la comida y después viene la

educación. Eso pasaba con los alumnos y debe ser que los padres también vivieron así, porque es una región muy pobre, donde apenas se satisfacen las necesidades básicas. Estuve doce años trabajando en Carboncito, cambiaron los tiempos, logramos cambiar la idea de asistir a la escuela, se transformó para bien, pero el hambre y la pobreza en la que viven sigue siendo la misma.

Antes éramos los maestros que teníamos que salir a buscar a los alumnos, después de izar la bandera salíamos con el auxiliar a arriarlos, perdiendo una hora y media de clases en el aula. Los últimos caían cuando la panza le decía que era la hora del mate cocido. Esa era nuestra tarea diaria, siempre íbamos con el cuadernito para hacerlos firmar, porque el tiempo para ellos no existe. Cuando hablas con el auxiliar más antiguo, cuenta que para los pueblos originarios no existe el tiempo, ni la educación. O sea la única educación que reciben es en su vida escolar.

Actualmente no salimos a buscarlos con la misma frecuencia que antes, solo cuando hay un problema, porque aprendieron la idea de venir a horario, y porque también esos alumnos que salíamos a buscar, son los padres de los niños de ahora. Entonces puedo decir que le transmitimos una enseñanza.(realiza una pausa y sonríe)

Los padres generalmente en algunas casas tienen autoridad, me di cuenta que es en aquellos hogares de uniones familiares donde uno de los padres es criollo. Ahí lo notas porque el padre lo manda impecable y a horario. Pero cuando son originarios, autóctonos, vienen como se levantaron. No se lavan la cara, ni nada pero es la vida de ellos. El auxiliar nos recomendaba, que tratemos de entenderlos, no herirlos y decirles:- “he como no te vas a lavar la cara”. Más allá de que a nosotros nos molestaba y nos daba de bronca, por el horario o la higiene, pero entendí que esos hábitos lo aprendimos de nuestros padres, y que ellos no lo hacen a propósito sino que a ellos no le enseñaron. Entonces reclamarle al niño era una causante de problemas, y eso se reflejaba en la asistencia.

El auxiliar, fue un persona mediadora entre los conflictos de la escuela y la comunidad, siempre estuvo presente conversando con los padres, para hacerles entender la visión y la importancia de la escuela. Que no es una imposición de nosotros los maestros, sino que en la escuela hay reglas por cumplir, el siempre estuvo presente ahí, por suerte.

Otra situación terrible, que sucedió el año pasado cuando estaba de director Andrés, hubo una mujer de la etnia que nos tenía locos, porque ella quería ser ordenanza de la escuela. Y cuando se les mete una idea son autoritarios, iba y reclamaba que él director no presentaba la nota, y él se cansó de mostrarle la firma, y el aval de la supervisora, fueron notas tras notas. Iba la supervisora y quemaban gomas afuera de la escuela, cortaban la ruta a modo de protesta. Y ahí estaba Jesús intercediendo, diciendo que todo dependía del Ministerio de Educación, pero igual ella creía que el director era el responsable y se le había puesto correrlo de la escuela.

Por suerte el director tenía el apoyo de todos los maestros auxiliares bilingües, docentes y la comunidad. Porque él fue un excelente director, una persona abierta para la comunidad. El estaba por todo y para todos, por ejemplo, si no tenía bilingüe, yo le contaba: tengo este problemita con un alumno, y hace una semana que no viene. Entonces, él agarraba el cuaderno auxiliar e iba a buscarlo. Pero él no quería

que ningún maestro deje el grado, o sino el se quedaba en el grado a remplazarnos, para que vayamos a buscar a al alumno.

(Da golpecitos en la mesa mientras menciona los sucesos.)

Pero vos no sabes los quilombos que hay en la escuela, es terrible cuando un originario se te pone en contra. Si no es por el comedor, si no es por las donaciones, si no es por la pelea de los chicos, si no es porque los de la comunidad quería que le den algo. Pero todos los días había situaciones. Por ahí no teníamos ni tiempo de hacer reuniones por situaciones escolares con el director, terminábamos armando un acto, o reunión a las apuradas, porque por tonteras venían los padres enojados a reclamar, o cosas que no nos correspondía como maestros.

Generalmente para solucionar estos problemas priorizábamos el diálogo y consenso, con la participación del bilingüe como mediador entre la escuela-comunidad, para que haya entendimiento, porque por ahí en el intento de explicar con una palabra que no entiendan, ellos lo tomaban como una ofensa. Realizábamos visitas a los hogares, los invitábamos a la escuela, para conversar sobre las situaciones que ocurrieron en la escuela (peleas, actos). Por ahí iban hasta con problemas de matrimonio, o problemas económicos.

La escuela siempre busco la forma de solucionar los problemas de enfermedades de los alumnos, por ejemplo, el maestro se hacía cargo o la institución de llevarlos al hospital de Embarcación.

Si mi alumno se quebraba yo me hacía cargo de llevarlo al chico hasta Embarcación o hasta Orán para que lo enyesen, haya ocurrido afuera o adentro de la escuela. Si era un problemita más grave como tuvimos, de una niña que el año pasado se enfermó con un virus, todos aportábamos con dinero.

Siempre estuvimos atentos ante los problemas de la comunidad apoyándolos, ya sea económicamente o mediando con el ministerio. Porque nació de nosotros hacer una nota y decir: -“¡maestros, tal alumno pertenece a la escuela, por favor necesitamos la colaboración monetaria!”. Y una maestra iba con la nota, generalmente poníamos un monto, porque si no se daba que alguno ponía \$100 y otros ponían \$20. Y estábamos presentes con la colaboración monetaria ante una enfermedad.

10. Capacitaciones

Investigadora: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció relevante para este contexto?

Participante: Generalmente participamos en encuentros o capacitaciones donde se congregaban instituciones con la misma modalidad. Venía una profesora, pedagoga o antropóloga, Mónica Zidarich desde Córdoba. Ella trabajó muchos años en una escuela del Chaco “El Sausalito”, promoviendo la importancia de la interculturalidad, con toda la experiencia venía a darnos los cursos, después, volcábamos cada uno en la institución en la que estábamos designados.

Ella me enseñó y ayudo a replantear las practicas docentes en estos contextos, aprendíamos compartiendo experiencias, y generalmente después se las volcaba en artículos para que se compartan con otras regiones. Hay un libro en el que están

plasmados nuestro trabajo en Carboncito en las aulas y con la comunidad, tiene más de 100 experiencias de todo el país, con poblaciones rurales, o con comunidades originarias. Están desde la región de Chaco, Neuquén que también había otras comunidades, Buenos Aires, Santa Fe y de Jujuy.

Todas las capacitaciones que tuvimos las hicieron en el pueblo de Embarcación, con todos los representantes del departamento General San Martín, convergían desde Morillo, Tartagal, Carboncito, Misión Chaqueña, Padre Lozano y las de Embarcación. Intercambiábamos experiencias, cada maestro contaba su forma de enseñar, su experiencia para fortalecer la EIB y sus proyectos. Entonces, cada uno trataba de aplicar a modo de ejemplo lo que en otros lugares se hacían para ver si también resultaba en este contexto. Podíamos aplicarlo o mejorarlo con los niños en el aula, porque todos eran diferentes, asique podía resultar o no. De esas capacitaciones salían experiencias lindas y novedosas para aplicar en el aula.

Por ejemplo, yo no los tenía mucho tiempo encerrados en las aulas, trataba de salir más al contexto. Sobre todo en el monte que tenes tanto por enseñar, lo sacaba para mostrarles y que prendan la naturaleza. Antes de enseñar con una lámina, prefería sacarlos para que primero exploren en su región. Después entró la tecnología y con una computadora, llevamos CD para hacerle ver imágenes de cómo eran los animales en otras regiones, etc.

La enseñanza partía desde lo cercano hacia lo lejano. Si yo quería enseñarle lo que es el mundo natural, entonces le enseñaba primero lo que teníamos en nuestro contexto; y después ya lo trasladaba a un lago, con imágenes o videos le mostraba el mar, océano, etc. Porque ellos también tenían que conocer que existían otros tipos de aguas, animales, culturas, juegos y esas cosas. Primero le contábamos y le enseñábamos láminas, luego lo llevábamos a los libros más ilustrados y después si eran posibles las computadoras.

Lo mismo con los animales, enseñábamos los del entorno y empezábamos con la gallina, el gato, el chanco, las corzuelas, el chanco del monte, la vizcacha, el yacaré y con peces de la zona. Después ya lo trasladábamos con las imágenes, también los trasladábamos al mar, que también existían otros tipos de animales. Asique ellos ahora te pueden nombrar o hablar de cosas que uno cree que no las saben, pero los chicos ahora saben un montón de cosas, también a través del teléfono.

11. Relación con los pares

Investigadora: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿Se siente acompañado o reconocido por ellos?

Participante: En nuestra escuela la base fundamental fue la convivencia positiva, con los directores como Susana y después Andrés. Siempre apuntamos a priorizar la ayuda y los buenos tratos, y eso lo sentí siempre su acompañamiento y apoyo. Una convivencia amena, participativa, con mucho diálogo porque se sucintaban problemas, es verdad. Ante esas situaciones lo que se buscaba era una solución mediante el diálogo.

Siempre, trabaje en un ambiente armónico y cómodo sintiéndome a gusto, venir para mí era disfrutar, encontrarme con amigos y alumnos que me esperaban a

diario de eso no me puedo quejar. Tenía apoyo por parte de dirección, nosotros mismos colaborábamos en las tareas de planificación porque aquí no hay celadora, nunca se vio egoísmo. Y siempre recibí una mano cuando necesitaba una ayuda, o un material o reconocimiento, que era gratificante. Otro maestro necesitaba algo, se decía: ¿que necesitas? Si eran temas de actos, de visitas, cuando venían las donaciones, o cuando se presentaban problemas siempre estuvimos unidos.

Por parte de la dirección también, hubo mucha armonía, apoyo y acompañamiento, cuando veía que estábamos flojitos, venía en su tiempo la directora y después Andrés cuando fue director también. Nos decía:- ¿que pasa que no veo carteles? que los chicos están afuera?, siempre con un tacto especial. Nunca vimos un cuaderno de notificación de mal comportamiento. Si nos informaban, sobre la marcha, si se van haciendo o no se van cumpliendo con los contenidos, entonces nos llamaban la atención, se interiorizaban si nos estaba faltando algo, para que te pongas las pilas.

Por el contrario se habilitó otro cuaderno de iniciativas, salía mucho más los reconocimiento y aplausos, ya sea valorando la pertenencia o colaboración con la escuela. Yo siempre recibí una nota que decía: “maestro los felicito por traer este juego, lo felicito por esta iniciativa, etc.”

Siempre recibí palabras de halago, que yo sepa nunca un tirón de orejas. En los años que yo trabaje, 12 años, solo palabras de halago y estimulación. Siento que dependía casualmente de como llevaba la institución, es decir, la cabeza que no era una directora hinchada y exigente, que pedía trabajos o planificación inalcanzables y fuera de lugar. Siempre teníamos que estar acorde a los proyectos que se presentaba en la institución, es decir proyectos viables que lo ibas a poder cumplir en un tiempo determinado, es decir proyectos viables. Pero generalmente hemos tenido mucho apoyo y mucho acompañamiento sobretodo.

Factores resilientes

12. Rol docente

Investigadora: ¿Cuál es la visión que tiene acerca del rol docente en la actualidad?

Participante: En realidad yo fui con una mirada a la escuela, y con el tiempo fui cambiando. En un primer momento, me sentía el dueño del grado, al maestro auxiliar lo tenía como alguien que cuidaba que los niños no desordenen.

Como era calladito, yo le ordenaba las cosas, hasta que después vino la directora y me dijo: ¡mire aquí se tiene que trabajar así! Acá nadie es dueño del grado, los dueños y maestros del grado son los dos juntos. Y aquí se va a priorizar la identidad de la escuela, que es la identidad de los pueblos originarios. Primero la lengua materna y después la extranjera, es decir la castellana o criolla como ellos le dicen. Y bueno a partir de ahí cambié mi forma de pensar y mi forma de trabajar, incluso que al final me resultó menos trabajo y más liviano, porque trabajaba a la par de otro profesional que era el que tenía la experiencia y que tenía el conocimiento necesario de un pueblo, asique fue que comenzamos a compartir las planificaciones. Así trabajábamos, pero en cuanto a esa mirada yo cambie bastante.

Porque primero yo imponía diciendo: -¡yo soy el maestro! Y bueno después con el tiempo entendí que no se trataba de “Ser el maestro” (con señas de comillas acompaña la frase), sino de tener presente el interés del niño y en el ambiente que está trabajando que no es lo mismo un ambiente de un pueblo originario, que un ambiente de un pueblo criollo, es muy distinto. Los intereses son distintos, las necesidades son distintas. Entonces vos te tenes que adaptar a eso.

La visión de la comunidad acerca de nuestro rol también fue cambiando, primero nos veían como alguien que los iba a molestar, que imponíamos nuestro modo, es decir como enemigos. Después con el tiempo ellos me fueron aceptando y respetando, la palabra del maestro son palabras mayores, si hay un corte de ruta y no te dejan bajar, piden que baje el maestro porque ellos ahí te cuentan los motivos. Si hay un problema con la municipalidad o de donaciones, también llaman al maestro para sea el mediador y quien comunique sus necesidades. Ahora cuando por ahí me cruzo a algún alumno, o alguien de carboncito ellos me dicen como se lo extraña maestro.

13. Investigadora: ¿Cuáles son logros alcanzados en esta escuela?

Participante: Mi primer logro fue el sentido de pertenencia, porque me costaba bastante ambientarme al lugar, para mí era fastidioso, no toleraba estar ahí y ver las pocas ganas que tenían los niños de ir a la escuela, que solo vayan a comer, o la mugre y la pobreza. Después me fui dando cuenta de que tenía que empaparme, conocer más el contexto, el porqué de algunas conductas. Comencé a meterme dentro de los proyectos de la institución, ahí no solo era alguien que enseñaba sino que cada vez aprendía más de ellos.

Por ejemplo, me pasó que me enojaba porque si yo le llevaba un calzado, o ropas para los niños que conseguía, ellos nunca me daban las gracias. Y un día charlando en una jornada de los abuelos con los niños, ellos cuentan que antes cuando iban a buscar comida, y cazaban un animal grande, venían y lo compartían con todos los miembros de la comunidad, hasta que se terminaba. Luego si otro grupo conseguía otra comida, tenía la obligación de compartir, lo poco o mucho que tenía, esa era su forma de decir gracias porque es una palabra que no existe dentro de su dialecto. Ahí entendí que no me lo decían por odiosos, sino porque no formaba parte de su costumbre, y el compartir era un sinónimo de agradecer. Así que como maestro me queda el sabor de haber llegado a dar todo de mí, de aprender y valorar muchas cosas con lo poco que se tenía y después lo otro será lo que algunos se acordarán de lo que hice.

Hoy casualmente me encontré con una ordenanza y me decía: - Oh! Maestro se lo extraña mucho, a usted y a Andrés. Porque bueno siempre estábamos ahí, estábamos charlando con ellos, los queríamos y tratábamos como nuestra familia, no se sentían discriminados por nosotros, éramos una familia.

Porque en un primer momento yo si sentí mucho la discriminación, porque a mí me molestaban mucho las injusticias que pasaban. Por ejemplo una de las cosas que me enojaban, y que lo planteaba cuando estábamos todos juntos en las reuniones. Le decía a los maestros auxiliares con todo el respeto:- “No puede ser que nosotros

nos despertemos a las cinco de la mañana, nos preparemos para venir a trabajar, y ustedes que son de aquí solo tienen que estar quince minutos antes y llegan a la hora de la bandera, cuando están izando están llegando. Si quieren ser verdaderos profesionales, tienen que llegar antes.

Nosotros lamentablemente por el colectivo, tenemos que estar las 7:10 ó 7:20 hs, saben la hora en la que llegamos nosotros. Pero ustedes viven acá.” Yo les decía sin miedo, primero molestaron con lo que yo dije. Porque yo estaba caliente la verdad, porque no podía entender que ellos lleguen junto con los chicos a las ocho de la mañana, y viviendo ahí. Después entendí porque el horario no formaba parte de su cultura, y ellos también aprendieron a llegar temprano.

Porque esa era una hora en la que podíamos charlar, teníamos media hora para conversar, planificar y desayunar juntos, compartir tonteras, un chiste, algún acontecimiento, o algo. Y después han empezado a llegar más temprano (risas) cuando le dije eso. Bueno eso es el reconocimiento de haber tenido de parte de la comunidad y de parte de los mismos colegas.

14. Investigadora: ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?

Participante: Las limitaciones que tuve se relacionaban con la lengua, con no poder lograr que aprendan a ritmo de los otros niños, que les cueste la lengua y comprensión de los textos.

Después también la falta de materiales pedagógicos, que en eso también demorábamos porque yo tenía que armar las actividades, imágenes, clases, para mi grupo de alumnos de forma particular, a partir de lo que mandaban del ministerio porque eso era extenso y complicado para el nivel de los niños que teníamos en carboncito.

Otra cosa es la falta de personal auxiliar bilingüe, porque lo nombraban tarde, y lo bueno sería que se implemente en cada grado, para que se realice un trabajo en profundidad en todos los niveles y con la gradualidad que corresponde.

15. Implicancia subjetiva

Investigadora: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?

Participante: En un primer momento no me sentía cómodo trabajar en un primer grado, casualmente porque no estaba bien empapado con lo que era la EIB, los niños no me escuchaban cuando daba las clases, y eso era porque no entendían mi lengua, después me ambiente, comprendí la forma y pude ver los frutos de mi trabajo.

La escuela para mi significó mucho, lo más importante es que fue mi segundo hogar. Porque ahí había personitas significativas que me esperaban con una sonrisa, a las cuales había que educarlas, y enseñarles muchas cosas, personas con las cuales tenía que trabajar todos los días, más allá de ser un trabajo era otro hogar para mí. Pasaba muchas horas de mi tiempo, doce horas entre que me preparaba para ir, hasta que regresaba a casa.

También hice muchos amigos que por ahí los veo, y extraño el día a día. Ahora que estoy pronto a jubilarme, me doy cuenta que voy a tener muchas actividades aquí en la casa, y quiero volver (risas)

Aquí crecí mucho como profesional, aprendí a dejar muchos prejuicios que tenía antes de venir. Progresé en diversos sentidos, aprendí que podes ver una sonrisa en su rostro con lo simple, tener sentido de pertenencia y la responsabilidad en acompañarlos. En ese tiempo mis compañeros de trabajo, fueron mis mejores amigos. Eso fue lo que más me marcó la pertenencia y responsabilidad, y trabajar en conjunto.

16. Investigadora: ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo?

Participante: Lo que me hubiese gustado antes de retirarme, es ver que la comunidad se acerque a la escuela, que participe y trabaje más. No con críticas, porque no sirven para construir, sino con ideas que ayuden a crecer. Esa era una de mis expectativas prioritarias.

La otra es que en la escuela como institución contábamos con varios recursos, los materiales didácticos que no teníamos lo construíamos. Lo que faltaba era tener personal bilingüe en cada grado, es decir, para poder trabajar mejor y que el trabajo por ejes y contenidos se continúe en todos los niveles. Porque si se trabaja en pareja pedagógica, en un grado si no vas vos esta el bilingüe o viceversa, pero nunca van faltar los dos. Y esas situaciones de inasistencia el director las puede mediar y decir: -me pidió el día el maestro, no podes faltar vos ó lo podes pasar para otro día porque sino el grado se queda sin maestro. Es decir mis expectativas están relacionadas en ver el crecimiento de la escuela que logre alcanzar muchas metas, por el bien de los alumnos y la comunidad.

En cuanto a mi vida personal están relacionadas con disfrutar de mis hijos y el hogar, compartir más con ellos.

17. Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Participante: Lo importante seria desde el área de la psicología conocer más sobre el tema del pensamiento o cosmovisión de los nativos de Embarcación. Por supuesto que ellos lo deben tener bien definido, pero sería bueno dejarlo investigado y plasmado, para que cuando vengan los maestros a trabajar, entonces entiendan la cosmovisión del ser originario.

Plasmar de porque el tiempo para ellos no existe, porque no tienen autoridad los padres en la casa, porque el niño decide si va o no a la escuela. Como transmitir a esa cosmovisión la importancia de la educación para la vida de sus hijos.

Porque suponte el padre se va a juntar leña y el niño dice: -yo quiero ir con vos, el padre no le dice vos tenes que ir a la escuela, directamente lo lleva. La madre cuando tiene que ir a buscar, chaguar para sus artesanías, o algunos frutos para hacer su artesanía, o algarroba. La misma china, chica, le dice yo voy con vos y se va. No dice tenes que ir a la escuela. Ese sería un motivo de investigación.

Entrevista 6

Investigadora: Esta breve entrevista forma parte del trabajo final de investigación que refiere a “Los factores resilientes que desarrollan El personal educativo de la escuela N° 4266 Río Bermejo”, que plantea como requisito la Universidad Católica de Salta, para la obtención del título de Licenciada en Psicología.

El objetivo del presente trabajo consiste en conocer las particularidades de la tarea educativa en una escuela de zona rural y las capacidades o habilidades utilizados por los educadores, para afrontar las situaciones adversas o estresantes que se presentan en la tarea educativa. A la capacidad de superación y adaptación positiva es lo que conocemos con el nombre de resiliencia, y los recursos que la favorecen se denominan “Factores de resiliencia”.

Quisiera pedir su colaboración para responder a las siguientes preguntas que no llevarán mucho tiempo. La información brindada será confidencial y anónima. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido que responda de manera franca. A si mismo le recuerdo que podrá interrumpir la entrevista el momento que usted lo desee.

Nombre: Gerardo

Edad: 43 años

Lugar de residencia: Embarcación

Antigüedad en la institución: 2 años

Lugar donde comenzó a ejercer: Escuela rural de Chubut

Cargo o función: maestro de grado 6° y 7°

Horario de trabajo: jornada completa 7:00 a 17:30

Contexto institucional

Participante: (se sienta, se acomoda la ropa y asienta el celular en la mesa) Tanto conocimiento de la escuela no tengo, llegué hace dos años a Carboncito, deberías entrevistar más a otros maestros, como Andrés ó Jesús, ellos estuvieron más años y tienen experiencia en ese sentido.

En la escuelita, en este tiempo veo que apuntamos a trabajar con la comprensión lectora, porque les cuesta mucho a los niños entender el texto, inclusive leer. No leen porque parece que tienen dudas o por ahí tienen vergüenza, son poco participativos y poco expresivos.

1. Modalidad educativa

Investigadora: ¿Cuáles son las características que describen la modalidad educativa?

Participante: Trabajamos con jornada completa, la modalidad es EIB, los docentes enseñamos por áreas, en mi caso enseñé los contenidos pedagógicos. Tenemos que coordinar con el auxiliar bilingüe, ellos se encargan de adaptar la materia a los contenidos culturales. El auxiliar tiene que turnarse en la semana en el segundo ciclo, comienza el con sus contenidos y después explicamos nosotros.

La particularidad es que enseñamos en una distribución plurigrado, este año me tocó 6° y 7° grado, de acuerdo al nivel de los niños y la cantidad de alumnos se decide los grados múltiples para el próximo año. A la mañana damos los contenidos pedagógicos y a la tarde después de las doce los chicos comen y están los talleres o podemos reforzar algo, ya sea lectura o matemática o en la huerta, etc.

2. Particularidades de la escuela

Investigadora: ¿cuáles son las problemáticas institucionales recurrentes? ¿Cómo reaccionan frente a ellas?

Participante: (cruza los brazos, frunce el seño y en tono de queja)

Los niños presentan problemas de conducta, yo pienso en que es necesario un psicólogo en la zona o espacios de acompañamiento. Por ahí tienen problemas en sus hogares, los padres se pelean, y esas situaciones la traen a la escuela, en algunos casos el maestro tiene que ser el mediador.

Estas problemáticas se observan en tanto que inciden, porque los alumnos faltan mucho a clases, entonces después hay que refrescar o volver a enseñar los temas, porque encima los wichis son lentos para aprender. Ellos van a clases cuando ellos quieren, son autónomos en sus decisiones, eso genera repitencia en algunos alumnos.

Los padres no los obligan, ni motivan a los niños a ir a la escuela, es como si al asistir a clases le sueltan la mano, ellos hacen lo que quieren, si tienen ganas y quieren van a la escuela. Algunos llegan tarde, no llevan materiales para trabajar, y esos sucesos influyen en la clase. Le dan los materiales, hojas, carpetas, cuadernos, el ministerio le manda los kit de útiles, pero ellos no tienen en su forma de vida el cuidado de sus elementos de estudio.

Eso es lo que veo, como también la trayectoria escolar, los alumnos vienen un poco mal de arrastre. Hay niños que tienen sobre edad, vienen pasando de grado, con escasos conocimientos. Lo hacen pasar por las edades y no por los saberes aprendidos. Pero ellos tienen problemas de conducta y de razonamiento, porque ellos no están acostumbrados a estudiar.

Lo mismo pasa con los contenidos o ejercicios de matemáticas, por ejemplo, yo estoy 6° y 7° grado, y recién enseñando división por una cifra cuando tengo que estar dando por dos y por tres. No avanzamos por que el alumno en ese caso tiene que aprender las tablas de forma mecánica, es decir, de memoria o sino hacer a través de la suma. De agrupar, yo le doy de dos cifras pero todavía no le agarran y tengo que volver a rever.

A su vez otra situación problemática actual, es que falta la designación de maestros y auxiliares, los nuevos no fueron titularizados. Por ejemplo, tenemos 4° grado que está sin maestro y tienen clases solo con el auxiliar, que en teoría a nivel institucional tendría que turnarse para dar los contenidos en el segundo ciclo. Pero no puede porque no designaron docente para ese curso, por lo que está cumpliendo esa función.

Entonces no podemos trabajar en pareja pedagógica, porque varios docentes están con licencia y los auxiliares van cubriendo. Toda esa dificultad se observa a la

hora de transmitir los conocimientos, porque la enseñanza debe partir del bilingüe quien tiene los conocimientos empíricos de su contexto y con la lengua nativa. Y después continuamos los maestros con el castellano.

3. Modos de abordaje institucional:

Investigadora: ¿Cuáles son los proyectos institucionales? ¿Modos en los que se ponen en práctica? ¿Trabajan con otras instituciones?

Participante: Nosotros estuvimos trabajando en las jornadas institucionales, buscando la forma de completar las planificaciones con el auxiliar, es algo que tenemos que hacer. Poner en acción el proyecto institucional de la huerta, y queríamos ver si se puede instalar la radio. Hay maestros que se capacitaron con el propósito de hacer funcionar la radio en Carboncito, estamos con el tema de la falta de comprensión de textos, porque los chicos no participan o si leen lo hacen en voz baja, como con timidez.

Para la hora de las tareas son tímidos y pasivos, por ahí se desatan con actos de indisciplina, tienen sus gustos y también una forma particular de aprender. Su nivel de aprendizaje es lento, porque lo hacen en las dos lenguas, entonces hay que buscar la forma de motivarlos. Llevarles materiales novedosos para que los chicos trabajen y estimular la comprensión de textos.

Estamos desarrollando el proyecto que si mal no recuerdo se llama “escuela situada” para que tratemos de planificar y que los niños vean diversas lecturas, se acerquen a los libros, se entusiasmen, a ellos les cuesta eso, inclusive técnicas para estudiar porque no se los ve que ellos expongan solo.

Tenemos la huerta proyecto institucional que dejó en funcionamiento el maestro Rubén, hay que accionarlo nuevamente porque ahí van a trabajar, hacen medida de peso, ven de ciencia naturales, ven a cuanto lo venderían. Pero hasta ahora no tenemos huerta porque no hay quien dé el taller. Y estamos también pensando la radio implementar el tema del micrófono para que ellos se animen.

Los docentes se han capacitado pero no se qué vamos a hacer para desarrollarlo. También pensé en hacer funcionar un karaoke, para que se animen a cantar y pierdan la timidez, porque es una forma de que lean mientras cantan sus canciones favoritas, algunos niños mostraron entusiasmo. Pero la macana es que no contamos con un equipo, no hay micrófono. Buscar la forma de poner un taller para que ellos lean y practiquen la lectura a partir de canciones que les interese. Pero desde mi lugar todavía no lo puse en práctica.

Investigadora: ¿En qué consiste el proyecto de escuela situada?

Participante: En que hay que trabajar mucho con la lectura, es decir que trabajemos un texto corto y hagamos un pre-post lectura, es decir, que trabajemos bien ese texto, varias semanas, para que ellos aprendan, para que tengan un glosario, para mejorar su vocabulario porque es escaso. Tiene que ser en las dos lenguas para que trabajemos si o si.

Tarea educativa

4. Investigadora: ¿de qué forma organiza sus clases?

Participante: Ahora estoy buscando la forma de generar motivación en los alumnos, por ahí algunos van derecho al desarrollo del tema, pero en mi caso como veo que les cuesta, que son lentos para escribir, le das una tarea y la hora pasa. Llevo fotocopias o material para que ellos vean y lean. Y también estamos pensando en llevar afiches y escribir con letras grandes, o sea trabajar mucho con el texto, buscar textos que sean de su interés, referido a su contexto.

Otra situación es que existe escaso material bibliográfico en su lengua nativa. Entonces, tenemos que ver la forma de adaptar textos a la lengua wichi, que los atraiga e invite a la lectura. Porque los textos que vienen desde el ministerio, son extensos, no les entienden y se distraen, es decir, no les atrae porque no los entienden, por consiguiente se aburren, entonces hay que adaptarlos, seleccionar y relacionar con elementos del entorno.

En cuanto a las clases, supuestamente tenemos que planificar en conjunto con la pareja pedagógica, pero sumado a que antes teníamos dos o tres veces por semana, en estos momentos no contamos con el auxiliar porque fue designado a cubrir 4° que está sin nombramiento. Y el único auxiliar de segundo ciclo está realizando otra función.

En la última jornada pedagógica institucional, lo que hicimos fue acordar el texto que utilizaríamos, propusimos trabajar en todos los cursos con el mismo texto, pero con la gradualidad que corresponde según el contenido de la materia y el grado. Quedamos en ir aumentando la complejidad. Que sea algo corto, partir siempre de una efemérides, es decir, relacionarlo con alguna fecha de importancia como ser: “el 9 de julio, Belgrano, San Martín”, y lo vamos relacionado con lo que va a pasar o en que sirvió, etc.

Ahora en tecnología queríamos trabajar con las computadoras porque tenemos el tema de conectar igualdad. En mi caso trabaje con los alumnos y a ellos los entusiasma. Pero otra complicación es que no hay nombramientos de un profesor de computación, y lo poco que sabemos de computación, tenemos que darlo nosotros, es decir, trabajar un texto de ciencias sociales ó ciencias naturales, y ellos ya han trabajado con el profesor Andrés, ya saben copiar, guardar, etc.

5. Características del grupo

Investigadora: ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos?

Participante: Los alumnos son poco participativos, tienen problemas en la lectura, les cuesta agruparse, si lo hacen se dividen en varones por un lado y las mujeres por el otro, no se integran. Es decir, les cuesta integrarse.

Como tengo alumnos de diversas edades, porque tengo plurigrado: 6° y 7°, son grandes tengo uno de 16 años que no tendría que estar ahí, tendría que ir a la escuela de adulto. Se observa en mi curso la sobre edad, son alumnos con otras necesidades, adolescentes que difieren de los gustos y particularidades de los niños.

Hace una semana fue la fecha donde se conmemora su fiesta nativa, ellos querían bailar reggaetón porque encima ahora están con la música que bajan por el celular. Querían bailar, pero no podía dejarlos, primero porque no son temas para su edad, y segundo porque es una comunidad evangelista e íbamos a tener problemas con los caciques y ancianos. Ahora todo eso está a la moda, avanzaron en cuanto a las comunicaciones, algunos tienen celulares y se contagian.

En el caso de las clases, primero se enseña en wichi y luego en castellano, planificación que no estoy pudiendo completar por escases de auxiliar en el aula. Si se enseña una leyenda tiene, en primer lugar interroga el bilingüe en su lengua, y después el docente enseña verbos, sustantivos u oraciones.

Porque nunca podemos partir de su lengua nativa, entonces los maestros hacemos lo que podemos, y en mi caso parto desde el castellano. Tengo que imponer mi idioma porque no fui capacitado para trabajar sin la pareja pedagógica, la verdad que no sé hacerlo.

6. Obstáculos en la tarea educativa

Investigadora: ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en su tarea?
¿Cuáles fueron las acciones o actividades propuestas para superarlas?

Participante: Una de las dificultades es que no entiendo la lengua wichi, cuando no tengo la pareja pedagógica se me complica dar las clases porque los alumnos no me entienden y se producen actos de indisciplina. Entonces la única forma que me queda es dar las clases en castellano.

Inclusive cuando salimos a izar la bandera en la entrada, los alumnos dicen la oración en wichi, es una oración cortita que repiten en los dos idiomas. Y es de esa forma que tendría que ser, tanto las clases como los actos, al igual que el himno está grabado en las dos lenguas. Los actos también son así, primero en wichi y después en castellano.

Son complicados los niños porque por ahí los quiero hacer ensayar una zamba o chacarera y a ellos no les gusta, porque ahora están escuchando el reggaetón entonces solo participan si quieren, pero nada pueden aprender de ahí.

A veces la comunidad también interfiere generando dificultades, es medio jodida, porque siempre está mirando cómo se comporta el maestro, lo que hace o no hace. Saca fotos si por ejemplo el maestro está hablando por teléfono, pero a veces el maestro esta en horas pasivas y ellos lo toman como desinterés. Cuando algo no les gustó están observando todo. Cualquier problemática tiene que resolver la escuela, si

es época de política cortan el acceso para hacer algún pedido, si no les gusta un comportamiento se quejan y levantan firmas. Con los alumnos al menos nos llevamos bien.

Aunque por ahí los auxiliares bilingües, se aíslan solos, por ahí nosotros cuando estamos compartiendo algún almuerzo, los invitamos y les decimos que se integren, que compartan. Recién en las jornadas comparten, y solo Jesús participa generando ideas, es el que más habla porque él tiene más experiencia, inclusive el es profesor en Tartagal es el que más sabe de la lengua bilingüe y la forma de trabajar porque estuvo años capacitándose.

7. Relación con los padres

Investigadora: ¿Cómo acompañan los padres la tarea del docente?

Participante: Los padres no participan mucho, cuando llamamos a reunión solo van unos cuantos. No sé si los alumnos no les avisan que hay encuentros, o ellos no están comprometidos. Veo que tienen que aprender a ser más responsable, hacerse cargo y decirse tengo que cumplir en esto. Es como que no les interesa a los chicos.

Son muy pocos los que llevan si le hacemos un pedido, o los que hacen con ganas las tareas en la clase. Lo que pasa es que por su crianza y al ser grandes son muy caprichosos, rebeldes y entonces no cumplen con la tarea.

Otra cosas que sucede es que si tenemos un acto, o actividad todo lo tenemos que llevar los maestros, porque ellos no tienen dinero o porque no les importan las actividades. Solo algunos se acercan a la escuela para ayudar, en su mayoría las madres y solo en ocasiones especiales.

Rol docente

8. Investigadora: ¿Cómo planifica sus clases?

Participante: Las clases las planifico en la semana de acuerdo a los contenidos ya realizados y revisados por la directora, siguiendo los lineamientos del ministerio.

Pero mucho no puedo avanzar porque los alumnos son lentos para aprender. Y tengo que ponerme a adaptar los contenidos en textos o tareas que ellos entiendan y eso lleva tiempo. Por ahí le llevo fotocopias de actividades. En la última jornada la directora propuso consultar al auxiliar acerca de cómo enseñar los contenidos culturales, para que los alumnos se interesen y respeten primero en lo propio del contexto y después ver el interés en lo externo. Todavía no tuve tiempo de coincidir con el auxiliar, pero voy a buscar la forma porque los chicos no me están entendiendo.

Investigadora: ¿Cuáles son las competencias por alcanzar con sus alumnos?

Participante: Sí, eso estaba pensando tengo que agarrar el diseño y ver más o menos temas de 4° para que los chicos logren algo, porque no puedo enseñarles algo de 6° o 7° si no tienen los cimientos de años anteriores. Porque a ellos les cuesta la

lectura, yo no sé si es porque los chicos son desinteresados, porque no entienden o porque ellos lo estudian al maestro: ¿cómo es el maestro, si es malo o si es bueno?, y me toman el tiempo.

9. Problemas sociales

Investigadora: ¿Cuáles son los desafíos que se presentan en su tarea? ¿Cómo reacciona frente a las situaciones que se presentan?

Participante: A veces hay problemas como separación de los padres, la pobreza en la que viven. Se observa como repercute en el nivel de vida de los niños. Creo que los niños van más a la escuela por el comedor, que por la educación en sí misma.

Le dan materiales como lápices, lapiceras o cuadernos y los pierden, o capaz las venden. Sé por algunos niños que por ahí roban para fumar, no sé si se drogarán, o por ahí los ves que están fumando cigarrillos, los retas y los padres no le dicen nada. O andan a altas horas de la noche tomando, lo que se ve mucho también es el consumo de alcohol en los alumnos más grandes. Como hay mucho ocio porque aquí los chicos no tienen nada que hacer, no hay estimulación, entonces se ponen a fumar y a tomar, escuchan música. Hay niños que van cansado y con sueño. Y les da lo mismo ir o no, y no lo puedes obligar y sacarlos de su casa.

(Se mueve en la silla, mira hacia un costado, hace una pausa) En cuanto a estas situaciones no pensé de qué forma estimularlos o modificar esas conductas, y creo que en eso necesitamos apoyos los maestros, porque en estas zonas desfavorables hay situaciones que no conocemos o no tenemos herramientas o conocimientos para abordar algunas problemáticas.

Yo por ahí no quiero ser malo con los chicos cuando ellos no cumplen la tarea, y ponerle notas bajas porque sino ellos se quedan de grado, o no vienen. Pero no sé cómo hacer para solucionar esas situaciones. Por ahí el otro día fue la supervisora, y rogaba que no vaya a mi grado, por suerte no fue, porque se iba a agarrar la cabeza con la carpeta de los chicos. (Risas) Por ahí yo reniego, pero que vamos a hacer, ese es el material humano que tenemos y hay que tratar de ver si lo podemos encaminar o encauzar a los niños.

10. Capacitaciones

Investigadora: ¿En qué acciones de capacitación participó? ¿Cuál le pareció relevante para este contexto?

Participante: En la escuela participé en las jornadas pedagógicas que se hacen dos veces al año. En los cursos no pude asistir, el motivo es porque recién estoy desde el año pasado. Y del ministerio no se dieron muchas capacitaciones, y en los cursos dictados, que fueron dos o tres no concurrí.

(Se mueve en la silla y hace una pausa) En Carboncito hay cuatro maestros auxiliares, lo que nos falta son mas auxiliares para que cubran los otros grados, tampoco tenemos ni celador, ni vice director, por lo que a veces la directora tiene muchos normativas que seguir y en la medida que pueden los maestros le ayudan a hacer las planillas.

Nos faltarían más jornadas, juntarnos a planificar con la pareja pedagógica, porque el trabajo tiene que ser de a dos, no anda si el maestro está solo. Y esa es una de las principales falencias, falta nombrar maestros auxiliares y titularizar los nombramientos a la zona.

Los auxiliares, conocen más a los niños, hablan en su lengua, y pueden detectar si los alumnos comprenden o no las clases. Los alumnos en ocasiones se comunican en su dialecto para que el maestro no detecte lo que están hablando.

En cambio los bilingües si entienden lo que hablan, se comunican con los niños y eso le facilita un aprendizaje fluido. Porque el maestro auxiliar es alguien cercano, es quien puede mediar entre la comunidad y la escuela cuando surge algún problema.

También sería productivo que el ministerio realice capacitaciones para las parejas pedagógicas, o que nos den clases de la lengua wichi en un nivel básico aunque sea.

Por ejemplo otra necesidad es que en wichí, los contenidos culturales no hay libros o contenidos actualizados. En un tiempo los auxiliares antiguos fueron quienes armaron y tradujeron los contenidos, y ahora deberíamos construir nuevos materiales, inventarlos para renovar los ejes. Hay un libro de Formosa, pero el dialecto entre Carboncito y la Misión no es lo mismo.

11. Relación con los pares

Investigadora: ¿Cómo se siente con respecto a la relación con sus compañeros? ¿Se siente acompañado o reconocido por ellos?

Participante: La relación es buena, en algunos momentos. Siento que en ocasiones falta más unión, y que la directora pueda orientarnos en el trabajo con la pareja pedagógica para los que somos nuevos. En ese sentido, necesito que me guíe acerca de cómo se puede hacer para planificar, para seleccionar un texto. Porque hay que partir siempre de la lengua materna. Y ¿cómo hago yo? Que no tengo auxiliar, no puedo partir de un texto mío, porque no sé si va a funcionar. A lo mejor yo le doy un texto y ellos no le entienden, y la función de la escuela es integrarlos a los conocimientos. Nosotros tenemos que ir más allá de la localidad, es un periodo donde hay que ir más allá de su contexto, porque en 7° grado tenes que avanzar, y recién estamos fijando contenidos de 4° y 5° grado. Y los textos vienen muy elevados del ministerio para el nivel en el que están los niños en la escuela. Nosotros tenemos la parte que manda el ministerio pero no tenemos la capacitación o refuerzo para la población en wichi.

Factores resilientes

12. Rol docente

Investigadora: ¿Cuál es la visión que tiene acerca del su rol en la actualidad?

Participante: Veo que el rol del maestro está desvalorizado, no es como antes yo me sentía más respetado. En la actualidad está desgastada la figura del maestro, los chicos por ahí no hacen caso, son indiferentes, no participan como antes.

Ahora por supuesto no se lo puede tocar al niño, es decir, no se lo puede golpear porque te pueden exonerar. El maestro perdió autoridad, antes por ahí te portabas mal y te tiraban de la oreja, entonces ya te quedaba el respeto, y se perdió la idea de que la escuela era tu segundo hogar.

Aquí en carboncito es muy diferente porque de por sí, el padre no tiene la autoridad sobre el niño, porque se cría libre y autónomo para las decisiones. Entonces, el alumno hace lo que quiere, y se produce un choque de costumbres, cuando el maestro pone orden y es recto, la comunidad desautoriza y reclaman si su hijo fue reprendido.

Aquí los alumnos son medio atrevidos, me da impotencia porque yo les digo a mis alumnos: - miren chicos, yo me levanto temprano y vengo aquí a enseñar, no vengo a que ustedes me falten el respeto, o a ser su niño, quiero que ustedes pongan de su parte para aprender, porque el maestro no puede hacer magia para que ellos aprendan. Porque por ahí a los padres los citas a una reunión, no asisten, entonces hay que buscar otra estrategia.

13. Investigadora: ¿Cuáles son los logros alcanzados en esta escuela?

Participante: Yo lo que trato de enseñarles son los valores éticos que tienen que tener. Después trato de apoyar a los chicos de que hablen fuerte y se expresen bien. Medianamente lo logre el año pasado porque tenía sexto y séptimo grado, eran siete y ahora son 20 alumnos, lo cual se dificulta un poco más. Pero siempre hay que trabajar y algunas ocasiones volver a empezar, porque por ahí te pones una meta y no la alcanzas y entonces vuelvo a retomar. Porque esto son todos intentos, intenta hacer una propuesta, pero a veces no tiene los resultados que esperas, entonces tenes que volver empezar. Así que por el momento me costó ver los logros.

A ellos le cuesta la letra imprenta de carta, la lengua wichi es con mayúsculas. En ese caso es como el inglés que ellos dan vueltas las palabras, como corteza del molle, ellos escriben en su idioma primero molle, al revés. Todavía no logré comprender el idioma de ellos, ni tampoco adaptarme a su forma de comunicarse.

14. Investigadora: ¿Cuáles son las limitaciones que reconoce en su tarea?

Participante: Una de las limitaciones es la falta de contenidos pedagógicos adaptados a su lengua nativa, en wichi no existen materiales bibliográficos renovados de los contenidos culturales, es decir no hay libros. Los trabajos realizados son los que se hicieron años anteriores, los auxiliares con el grupo de docentes son los que incursionaron en la construcción y fabricación. Por ahí los aplico pero no observo buenos resultados porque considero que necesitan ser actualizados. Por ejemplo, los textos que hablan del guayacán, del algarrobo, a lo mejor por ahí sale en algún texto, pero no viene en lengua wichi.

Hay un librito que trajeron de Formosa, pero no son iguales, porque los dialectos del wichi, no es el mismo que hablan en Formosa, en Carboncito y en la Misión porque hay palabras que difieren, que son distintas, por eso me resulta complicado de trabajar ahí. A los materiales hay que construirlos y yo no tengo tiempo.

15. Implicancia subjetiva

Investigadora: ¿Cómo se siente en esta escuela? ¿Qué significa la escuela para usted?

Participante: Recién estoy hace dos años trabajando, siento mucho desgaste todos los días en ir y volver, lo bueno es la parte salarial. Pero lo que me desanima es ver que los chicos no aprenden con facilidad como en otras escuelas.

He trabajado en otras escuelas rurales, en Tartagal, ahí hablaban en guaraní, siempre hay problemas en los comportamientos de los chicos Wichi, son muy indisciplinados o se aburren rápido. Hace 20 años que soy docente, después trabajé en el Sur unos años.

A mí me resulta más fácil en las escuelas urbanas, porque en las rurales tenes que tener más recursos que atraigan a los niños, y aquí hay muy pocos y encima ellos no entienden fluido el castellano, o sea que lo que llega no sirve de mucho.

16. Investigadora: Desea compartir algún tema relacionado a la institución que considere importante para la investigación.

Participante: Mi problema mayor es la indisciplina, no sé porque los niños son muy traviesos, muy curiosos, tocan todo. Y ahora si te descuidas te roban. Los más grandes se portan mal y los más niños buscan imitarlos en algunos aspectos. Siento que tendrían que brindarnos herramientas de contención y materiales innovadores para las zonas rurales de población aborígen. Porque muchas veces estamos solos en estas zonas, sin ningún apoyo y tenemos que resolver problemas para lo que no nos preparan.

Artefactos brindados por los participantes

Nota escrita a puño por la directora periodo 1999-2013

→ Este relato va desde el año 1999 a 2013 (1)
Caso: me retiro de la docencia.

- El plantel docente de la D.E. N. 4266, Rio Barnejo, con la directora, docentes, mita especial, a partir de un diagnóstico, detectó como debilidad institucional, la falta de expresión oral y escrita de los alumnos. Por ello: acondiciona una sala de lengua: con múltiples materiales didácticos. Como ser: Teatro de títeres, micrófonos, música, grabadores individuales, computadora y múltiples material impreso: Como: Canciones, aditivos, cuentos, relatos en lengua (Michi y castellano), Con una planificación ordenada de risos y reuniones periódicas para comprobar avances y retrocesos del proyecto. Con resultados óptimos en asistencia de los alumnos y desempeño áulico.
- Luego se trajo como objetivo institucional: resignificar la tarea del Auxiliar Bilingüe, que hasta esos años, era un mero "ayudante del docente".
- El plantel directivo, docente y auxiliares bilingüe, asistieron a una Pasantía a la Pcia. del Chaco. Con la dirección y Orientación de la Profesora Mónica Zidarich, quien fué el puente para conocer otras realidades y poder hacer un cambio institucional.
- Implementar la Educación Intercultural Bilingüe y darle a la figura del auxiliar Bilingüe, el valor real. Para que, desde el año 2000, se implemente, previa reuniones c/ padres, docentes la E.I.B. - nuestro gran desafío.
- Vinieron muchas acciones, reuniones, asistencia a cursos de capacitación, congresos, elaboración de material didáctico en AMBAS LENGUA.

MICHI - CASTELLANO.

Nota transcripta por la directora periodo (1999-2013)

La siguiente información fue aportada por la ex directora del período lectivo 1.999-2013, actualmente jubilada.

El plantel docente de la U.E N°: 4.266 – Río Bermejo con la directora, docentes, maestros especiales, a partir de un diagnóstico detectó como debilidad institucional la falta de expresión oral y escrita de los alumnos. Por ello, acondiciona una sala de lengua con múltiples materiales didácticos como ser: teatro de títeres, micrófonos, música, grabadores individuales, computadoras y múltiples materiales impresos como: canciones, adivinanzas, cuentos, relatos en lengua (pichi y castellana), con una planificación ordenada de visitas y reuniones periódicas para comprobar avances y retrocesos del proyecto. Con resultados óptimos en asistencia de los alumnos y desempeño áulico.

Luego se trazó como objetivo institucional: resignifican la tarea del Auxiliar Bilingüe, que hasta esos años, era un mero “ayudante del docente”.

El plantel directivo, docente y auxiliares bilingües asistieron a una pasantía a la provincia de Chaco con la dirección y orientación de la profesora Monica Zidarich, quien fue el puente para conocer otras realidades y poder hacer un cambio institucional. Implementar la educación: intercultural bilingüe y darle a la figura del auxiliar bilingüe el valor real o para que, desde el año 2000, se implemente, previa reuniones con padres, docentes la E.I.B, nuestro gran desafío.

Vinieron muchas acciones, reuniones, asistencias a cursos de capacitación, congresos, elaboración de material didáctico en AMBAS LENGUAS, wichi y castellano.

El docente y el auxiliar bilingüe, conforman la ansiada “Pareja pedagógica” donde bajo la dirección de profesionales y la dirección de la escuela pensaban y organizaban las clases: ambos, priorizando la lengua materna (wichí). Se realizaron múltiples acciones institucionales tales como: colocar carteles en ambas lenguas en el pueblo y en la institución (calles, grados, baños, árboles) en el aula con portadas de textos y el abecedario de ambas lenguas atravesaban toda la institución desde el nivel inicial hasta el séptimo año.

Periodicamente se realizaban reuniones donde desde la pareja pedagógica se elaboraban material didáctico: loterías, poesías, juegos de letras, encastres, rompecabezas, láminas de la vida cotidiana del wichí, para la expresión oral.

Luego se comienza a recibir visitas de instituciones con población aborigen para observar el desarrollo de las clases y el material didáctico elaborado.

La escuela se convierte así en un ámbito donde el niño recibe su enseñanza en ambas lenguas, ve portadas de texto en ambas lenguas y puede escribir: SU LENGUA

Se organizaron y planificaron desde la institución los contenidos culturales, seguidos de muchas reuniones de la dirección de la escuela y los auxiliares bilingües con el acompañamiento de los abuelos de la comunidad. Dichos C.C se incorporan a

lo planificado por los docentes, desde el N.I hasta 7mo. Se realiza y avanza más hacia una E.I.B óptima.

Surge otra inquietud para avanzar y mejorar las prácticas docentes, a la falta de material impreso wichí-castellano, surge la elaboración de primer libro de alfabetización. Fueron días de trabajos, reuniones de docentes, alumnos, ex alumnos para escribir y dibujar desde su mundo y desde sus vivencias. Se presento y se multiplicó su edición para repartir en instituciones con población aborígen.

Nuestra tarea avanzaba sobre pasos firmes, con docentes, auxiliares y directivos, responsables y comprometidos con la E.I.B

Luego del libro, faltaba una cartilla de actividades que sirva al docente y aux. y alumno a trabajar en las aulas.

Así nos pusimos a trabajar a partir de lo planificado, los contenidos culturales seleccionados, se trabajó en cuatro cartillas de actividades: del N.I, 1° ciclo, 2° ciclo y 3° ciclo.

Se gestionó multiplicar estas cartillas con auida de fundaciones que visitaban y observaban con agrado el trabajo institucional se repartieron las cartillas e instituciones con población aborígen.

Las autoridades ven con agrado el trabajo institucional la E.I.B y organiza capacitación con personal de la escuela para hacer conocer la ORGANIZACIÓN, EL TRABAJO DE LA PAREJA PEDAGOGICA Y EL MATERIAL DIDACTICO QUE desde la P.P se elaboraron y como se trabajó con la educación intercultural bilingüe.

Viendo el compromiso y el sentido de pertenencia de todo el personal, permitió que se trabajara en la elaboración de nuevo material impreso en ambas lenguas. Se armó y editó una enciclopedia para el primer ciclo, a partir de los contenidos culturales: con vivencias del lugar, animales, plantas, biografía de los abuelos del lugar y con la mirada ampliada para segundo ciclo.

La participación de docentes, auxiliares, alumnos, ex alumnos y comunidad toda, permitio comprobar que todo es posible. Nuestro objetivo, desde lo institucional, fue incorporar multilpes materiales escritos en ambas lenguas que le sirva al niño wichí como una herramienta de consulta, de estudio, donde puedan continuar aprendiendo y fortaleciendo los conocimientos adquiridos en lengua materna, como en castellano.

Este intercambio constante entre eescuela y comunidad nos permitio comprender y valorar aún más los aspectos de la vida cotidiana de la etnia wichí, fortaleciendo los vínculos y garantizando la interculturalidad a través del cuidado, enseñanza y rescate de su lengua como legado cultural, objetivo que se trazó toda la institución desde el año 1.999.

En este sentido es menester enunciar las acciones llevadas a cabo desde lo institucional:

Año 1.999: Poryecto “Hablemos Claro”, premiado.

Año 2.000: Pasantía en la provincia de Chaco, proyecto premiado.

Año 2.004: Publicacion del primer libro wichí. Isi Lhosas, “Pequeño Luz”

Año 2.006: Elaboracion de cartillas de actividades:

Pichones de pájaros: nivel inicial.

Estamos juntos: 1° grado

Todos somos uno: 2°, 3° y 4° grado.

Uniendo cultura: 5°, 6° y 7° grado.

Elaboracion de material didáctico en lengua W-C

Año 2.011: Primer diccionario wichí. 1° y 2° ciclo. Enciclopedia wichí-castellano. 3°ciclo.

Periodicamente se monitoreaban las acciones áulicas para analizar asistencia de los alumnos, rendimiento escolar, la relación de los alumnos con los nuevos materiales, su utilidad. Fortalezas y debilidades para trazar nuevas acciones.

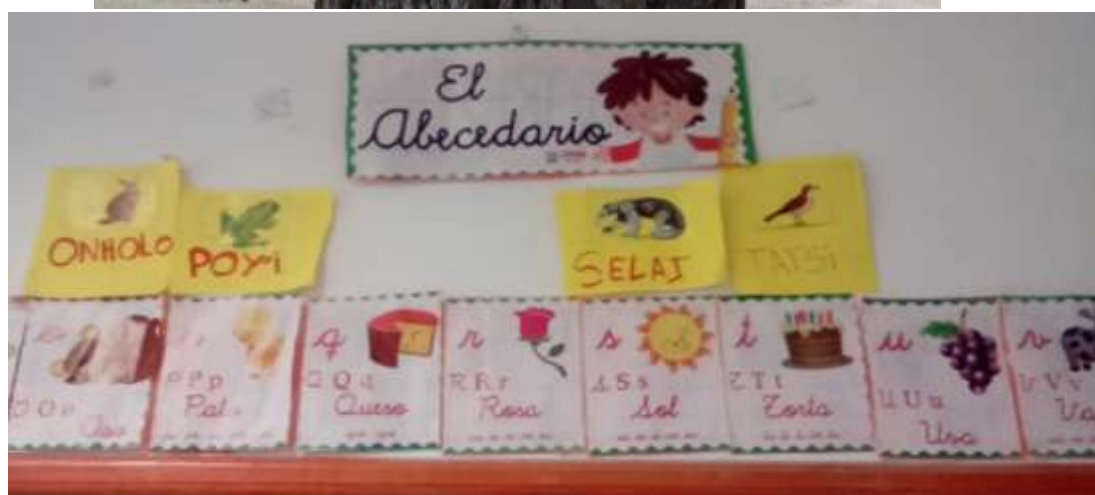
Se incorpora a los contenidos culturales, la gramática wichí para el 2° ciclo. Con el tiempo, con el trabajo responsable del docente y auxiliar bilingüe, el alumno escribe y lee en ambas lenguas, producen textos, notas, oraciones, canciones, etc.

Otras acciones para una E.I.B efectiva se organizan los actos escolares y conducción en pareja pedagógica. Numeros en ambas lenguas: el himno argentino se grabó y se cantaba en los actos. Toda acción para mejorar y fortalecer la E.I.B

En la educación intercultural bilingüe, todo es posible, en nuestra vida escolar, si lo hacemos con esperanza, compromiso y responsabilidad.

Anexo N° 7: Imágenes del contexto rural y educativo









Enciclopedia Wichí-Castellano (2012)

