

La vida cotidiana en las escuelas está marcada por la diferencia.

Los niños, las familias, los maestros, son diferentes entre sí, provienen de diversos orígenes sociales, culturales y étnicos.

Si bien existe la ilusión de un punto de llegada igual para todos en relación con los conocimientos que la escuela ofrece, los puntos de partida no son homogéneos.

Se ha reiterado en muchas ocasiones aquello de que la diferencia enriquece, que ofrece la oportunidad de ampliar horizontes, de conocer al otro, con su historia, sus valores, sus saberes.

Y estas ideas ya han sido internalizadas por muchos maestros, que, día tras día, trabajan para convertir esta máxima en una práctica cotidiana, donde nadie ostenta superioridad por su procedencia, sino que todos conforman un entramado en el que cada uno participa y aporta.

Resta todavía bregar por acciones y medidas para que el origen no determine el punto de llegada, para desterrar y desaprobar las situaciones de racismo o xenofobia que pueden producirse (cerca o lejos de la escuela) y para comprender que todos tienen derecho a la participación cívica, a la justicia y a la igualdad de oportunidades.

Los Editores

## SUMARIO N° 233

## ■ INTERCULTURALIDAD

- Desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en contextos de pobreza extrema.** *Celia Renata Rosemberg* ..... 4
- Desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad.**  
*Mariana Lasala* ..... 8
- Producción de textos en lenguas indígenas para uso escolar.** *I. Petz; J. Cervera Novo; G. Corbato; C. Hecht; G. Pais, M. Schmidt* ..... 12
- América, tierra de preguntas.** *Héctor Barreiro* ..... 18
- La educación bilingüe español-mapuche.**  
*Martha Inés Bezunarte* ..... 24

## ■ LAS ARTES EN EDUCACIÓN

- La conferencia.** *Nathan Saniewicz* ..... 30
- Una "red" de imágenes.** *María Inés Freggiaro* ..... 34
- El acto creador.** *Carina Santana* ..... 40
- Poesía visual, otra forma de percibir el entorno.**  
*Anaía L. Kaplan* ..... 42
- Aprender Artísticamente.** *Cristina Velázquez* ..... 46
- Haciendo cine.** *Mariana Petriv* ..... 51
- Giuseppe Arcimboldo, la naturaleza del arte.**  
*Guadalupe María Fassio, María Martha D'Amato* ..... 56
- El proceso de construcción del texto artístico visual.**  
*Graciela Fernández Troiano* ..... 58
- ¿Qué danza se baila en la escuela?** *Gabriela Ziegler* ..... 62
- Educación por el arte en el jardín de infantes.**  
*Haydée Álvarez* ..... 64
- Conflictos con la escritura musical y el uso del poder en el aula.** *Carlos E. Ravina* ..... 66
- Estrategias de Pensamiento Visual (Visual Thinking Strategies).** *Inés Cisneros* ..... 72
- La política de la invención.** *Alejandra Rodríguez* ..... 73

## ■ MAESTROS NARRADORES

- ¿Quién se ha robado mi "Q"? Una experiencia "5ncluir".**  
*Mariana Alaniz* ..... 76

## ■ FORMACIÓN DOCENTE

- Instalaciones lúdico expresivas.** *E. Brinnitzer, I. Roddick* ..... 82

## ■ ESCUELA Y VIOLENCIA

- Ejercer la autoridad.** *Fernando Osorio* ..... 88
- Sociedades complejas para niños y jóvenes.** *Andrea Kaplan* ..... 89
- La decadencia de la autoridad y sus consecuencias en la sociedad actual.** *Domingo Bello Janeiro* ..... 90

PRODUCCIÓN GENERAL: Ada Kopitowski, Cinthia Rajschmir, Sílvia Itkin / CORRECCIÓN: Susana Pardo  
DIAGRAMACIÓN: Anaía Kaplan • Visual DG / DISEÑO DE TAPA: Murra Creativa

Revista **Novedades Educativas**. Editora Propietaria: Beatriz Kaplan - Director: Daniel Kaplan. Reg. Prop. Intelectual N° 363.804. Marca Registrada N° 34.347. ISSN 0328-3534. Es una publicación del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Los lectores pueden enviar colaboraciones a [contacto@noveduc.com](mailto:contacto@noveduc.com), grabados en formato RTF para PC compatible, adjuntando una autorización para su publicación. No nos obligamos a publicar ni a reintegrar el material. Los números atrasados se venden al valor del último ejemplar en circulación. Los editores no necesariamente coinciden con los conceptos y contenidos de los artículos firmados por los autores, ni adhieren o garantizan los servicios y productos ofrecidos en los espacios publicitarios. Todas las sugerencias y opiniones serán bienvenidas, esta publicación es un servicio de comunicación docente y abre sus páginas a las informaciones y colaboraciones de sus lectores. Las gacetas de prensa se entregan gratuitamente, los comentarios y anticipos de libros no tienen cargo. Si en alguna localidad no se consigue con facilidad, aguardamos sus sugerencias. **Novedades Educativas** se distribuye en: Bolivia, Chile, México, Paraguay, Perú y Uruguay. Impreso en Argentina. Printed in Argentina. Impreso en Talleres Gráficos Nuevo Offset.

ARGENTINA ARGENTINA ARGENTINA

Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.  
Cz. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires :: Tel. (5411) 4867-2020  
Fax (5411) 4867-0220 :: E-mail: [contacto@noveduc.com](mailto:contacto@noveduc.com)

MÉXICO MÉXICO MÉXICO

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.  
Inst. Téc. Ind. # 234 (Cto. Int.) Of. # 2 - P.A. - Col. Agricultura. Deleg. M. Hidalgo México D.F.  
C.P. 11360 :: Telefax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20 - [info@novemex.com.mx](mailto:info@novemex.com.mx)

[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

# Producción de textos en lenguas indígenas para uso escolar

Ivanna Petz; Juan Cervera Novo; Graciela Corbato; Carolina Hecht; Graciela País y Mariana Schmidt

**C**entrado en la experiencia de producción grupal de materiales escritos en lenguas indígenas para uso escolar, este trabajo es un aporte para la construcción de una educación intercultural bilingüe (EIB) que contemple la diversidad lingüística y cultural e incorpore las propuestas surgidas desde los propios sujetos. Luego de plantear el marco legal desde el cual se sustenta la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe, los autores avanzan con una breve caracterización de la situación sociolingüística y educativa de la región en donde trabajan. A continuación describen el proceso de producción de materiales escritos y, por último, presentan una serie de reflexiones en torno al desarrollo de la labor que realizan.

## Breve recorrido sobre el abordaje de la diversidad en el campo educativo nacional

Las políticas educativas en la Argentina han estado marcadas, desde el período de formación del Estado-nación, por una tendencia hacia la homogeneización, tanto lingüística como cultural. Una de las consecuencias fue la marginación cultural, socioeconómica y lingüística de los pueblos originarios.

En las últimas décadas del siglo XX, se dio comienzo a un proceso de reconocimiento oficial de la diversidad, siendo el derecho a la EIB una de las principales reivindicaciones. En el nivel legal, tanto la Constitución Nacional como algunas constituciones provinciales, leyes educativas e indigenistas provinciales y nacionales, incorporaron este derecho y obligan a los Estados a garantizarlo.<sup>1</sup>

El Ministerio de Educación define, a través de la Resolución N° 107 (1999) del Consejo Federal de Cultura y Educación, la EIB como aquella educación que se propone como enraizada en la cultura de los alumnos indígenas –aunque abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales–, así como, también, supone ser llevada a cabo mediante la lengua ma-

terna indígena y una segunda lengua, el español, por ser la lengua oficial del Estado.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2007) entiende a la EIB como “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. Se propone la definición de “contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.

A pesar de la legislación citada, hasta el momento la política de Estado respecto de la EIB se maneja en el terreno de las políticas compensatorias y focalizadas. Según Petz (2006), hay una fuerte tensión entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural centrado en el “multiculturalismo”. Es decir, pese a vivir en un mundo cada vez más desigual, surgen en los planos jurídico, cultural y educativo categorías como: interculturalidad, pluriculturalidad, respeto y tolerancia a la diversidad, democracia plural, entre muchas otras. Este “multiculturalismo” se dirige a ocultar –detrás de un aparente respeto por la diversidad– las desigualdades construidas históricamente y avalladas cotidianamente.

## Caracterización sociolingüística y educativa de la zona en la que trabajamos

La provincia de Salta es una de las jurisdicciones con mayor diversidad cultural y lingüística del país, y posee altos niveles de vitalidad lingüística. En particular, el núcleo educativo Santa Victoria Este es asentamiento de población wichí, chulupí, chorote, toba y criollo.<sup>2</sup>

En el terreno legislativo, haciéndose eco de la ley nacional, en el año 2008 se sancionó la Ley N° 7546

“De educa  
ce a la EIB  
Provincial.

En cuant  
concorre p  
“modalidad  
de un 90%  
En el caso  
monolingü  
zón, se int  
cativas los  
distintas co  
alguna de l

El funcio  
presenta u  
zones, por  
la función  
que, aun lo  
capacitacio  
particulari  
que venim  
áulicas plu  
das como  
aprendizaj  
monocultu

## Sobre la p en lengua

En tal c  
tos esboz  
educativo  
implement  
los se des  
lenguas in  
zadas aque  
poseen re  
tos educat  
dera que  
guas son u  
la provinc

Desde  
más que u  
a buscar e  
que, a par  
gual/s mat  
za-aprendi  
zación de  
que los de  
deben ret  
chas leng  
(1998) en  
grafía pue  
potenciale  
utilizada, p  
menten e  
también n

"De educación provincial", que en su articulado reconoce a la EIB como una Modalidad del Sistema Educativo Provincial.

En cuanto a la situación educativa, las escuelas a las que concurre población indígena se identifican con la categoría "modalidad aborígena", y se componen aproximadamente de un 90% de estudiantes aborígenes y un 10% de criollos. En el caso de los primeros, hay que resaltar la situación de monolingüismo en los inicios de la escolaridad. Por esta razón, se integran al plantel docente en estas unidades educativas los llamados "auxiliares bilingües", integrantes de las distintas comunidades indígenas de la región y hablantes de alguna de las lenguas vernáculas.

El funcionamiento de la escuela de "modalidad aborígena" presenta un alto nivel de tensión originado, entre otras razones, porque la institución escolar no logra despegar de la función homogeneizadora para la que fue concebida. Es que, aun los contenidos de la formación docente y de las capacitaciones continuas, en su gran mayoría, soslayan las particularidades que presentan las realidades educativas que venimos describiendo. De modo que las situaciones áulicas plurilingües, pluriétnicas y plurigrado son identificadas como obstáculos para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se siguen planteando desde el paradigma monocultural.

### Sobre la producción de materiales escritos en lenguas indígenas

En tal contexto de diversidad, una serie de argumentos esbozados desde los propios agentes del sistema educativo dilata las propuestas y acciones destinadas a la implementación de la EIB. Entre los principales obstáculos se destaca la ausencia de la estandarización de las lenguas indígenas, entendiéndose por lenguas estandarizadas aquellas que tienen escritura, están normalizadas y poseen recursos didácticos para ser usados en contextos educativos (Acuña, 2003). Por lo antedicho, se considera que las variedades dialectales de las distintas lenguas son una traba para el diseño de proyectos de EIB en la provincia.<sup>3</sup>

Desde nuestra perspectiva, tal diversidad lingüística, más que un problema, constituye una riqueza y nos obliga a buscar estrategias creativas para su tratamiento. Así es que, a partir de la necesidad de tener en cuenta la/s lengua/s maternas de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la incidencia altamente positiva de la utilización de ellas en el contexto del aula, es que sostenemos que los debates sobre la grafía de las lenguas indígenas no deben retrasar la posibilidad de producir escritura en dichas lenguas. En ese sentido, coincidimos con Woods (1998) en que una visión demasiado normativa de la ortografía puede inhibir más que favorecer a los utilizadores potenciales. Una escritura viva es aquella efectivamente utilizada, por ello es necesario pensar estrategias que aumenten el número de productores de textos, así como también multiplicar las ocasiones de producción.

Desde nuestro trabajo de extensión universitaria con maestros indígenas, apostamos a la producción y difusión de los textos. Es precisamente el mismo proceso de generación de esta práctica lo que habilita el debate acerca de cuál o cuáles serán las pautas de escritura a utilizar y los sentidos que eso implica.

Trabajar sólo desde la perspectiva técnica —de cómo se escribe o qué grafema se utiliza para determinado fonema— es una práctica que aliena la lengua de los hablantes. En este sentido, compartimos el planteo de Acuña cuando cuestiona dicha perspectiva.

*"Solemos referirnos a las lenguas como si fueran independientes de los hablantes y como si las acciones que se ejercen sobre ellas no tuvieran consecuencia en la vida de las personas. Nos preocupan la extinción de las lenguas, su empobrecimiento, su falta de escritura o que no estén estandarizadas. (...) ¿Y los hablantes? ¿Qué tiene que ver todo esto con los hablantes? ¿Dónde están los hablantes? ¿Qué necesitan los hablantes?" (Acuña, 2007).*

Este proyecto colectivo comenzó con un proceso de construcción de conocimiento que nos condujo a diseñar líneas de acción, orientadas a la capacitación de maestros bilingües para la formulación de proyectos de EIB. El trabajo que aquí presentamos refiere a una de las instancias de este proceso: la producción de materiales escritos en lenguas indígenas. Coincidimos con Marta Tomé y su planteo de que para llevar adelante un proyecto de alfabetización en lengua materna es imprescindible contar con textos escritos en esas lenguas. Como mencionamos, su carencia constituye el argumento privilegiado para afirmar la imposibilidad de implementar proyectos de EIB. Apartándonos entonces del círculo vicioso entre la falta de materiales de lectura escritos, la imposibilidad de su realización y las dificultades para la puesta en práctica de la alfabetización en lengua materna, se inició una etapa de producción de textos escritos en lenguas aborígenes.

### a) El taller como ámbito de producción de textos

Durante los diez años de trabajo con maestros bilingües, la estrategia de taller o grupos de discusión nos pareció la opción más adecuada para la construcción conjunta de conocimiento. Partimos de reconocer que los agentes que formamos parte del mundo social poseemos un conocimiento de éste y sabemos que se puede incidir sobre ese mundo a partir de actuar sobre los saberes que de él tenemos. En este sentido, elegimos la estrategia de taller con educadores bilingües, al favorecer el estudio y la reflexión sobre los saberes previos, las propias prácticas educativas y el desarrollo de un proceso de construcción y apropiación del conocimiento (Cervera Novo et al., e/p).

Adoptar tal estrategia nos situó en una reflexión sobre la producción hegemónica del conocimiento social, así como también sobre la dinámica de la capacitación do-

cente. En ese sentido, nuestra opción metodológica implica un posicionamiento teórico en relación con la producción, circulación y apropiación de saberes, ya que se intenta producir conocimiento con y para los agentes sociales involucrados.

De manera particular, en lo que respecta a la producción de textos, se priorizó la escritura de manera colectiva. La necesidad de consensos para la escritura en las distintas lenguas y la reflexión metalingüística, posibilitando la toma de decisiones con respecto a los criterios de escritura, fueron las nuevas razones para continuar manteniendo la estrategia de taller.

## b) La traducción del documento "Memorias de la Guerra del Chaco"

En el marco de la elaboración del documento "Memorias de la Guerra del Chaco" (1932-1935), llevado a cabo por la comisión de Territorio e Historia del CEDCAPI durante los años 2005 y 2006, los ancianos participantes manifestaron la necesidad de traducir el documento elaborado como síntesis del trabajo a las cuatro lenguas indígenas que se hablan en la zona (wichí, chorote, toba, chulupí), con el fin de incorporarlo en la escuela como contenido de enseñanza y como material de difusión en el ámbito comunitario.<sup>4</sup> Dado que los maestros bilingües cuentan con la experiencia de producción de materiales didácticos y de lectura, desde la comisión de Educación nos comprometimos a colaborar con la traducción de este documento.<sup>5</sup>

Esta demanda ha permitido dar continuidad al proyecto de elaboración de materiales didácticos y de lectura en lengua materna, que veníamos llevando a cabo junto con los maestros bilingües en los últimos años. Y, en este caso en particular, se logró articular el trabajo escolar con demandas específicas de las comunidades.

A diferencia de otras instancias de producción de textos, en las cuales el texto se fue construyendo directamente en lengua indígena, en esta ocasión contábamos con el material escrito en español. Esta característica nos presentó algunas dificultades, producto de los siguientes niveles que atravesaron el trabajo de "traducción": (i) la "traducción" se haría del español a las lenguas indígenas de la región; (ii) de una escritura estandarizada a una no estandarizada; y (iii) sería una traducción de un material escrito que incluyó las marcas de oralidad propias de los ancianos participantes en el proceso de elaboración de dicho material, junto a un conjunto de citas donde se expresa dicha oralidad, cuya selección ha implicado consensuar criterios desconocidos para quienes no participamos de la elaboración de dicho texto. Fue necesario, entonces, buscar nuevos consensos y pautar el trabajo en el taller de manera diferente a otras oportunidades.

## c) Algunos consensos alcanzados

En primera instancia, nos dimos el tiempo donde se debatió ampliamente sobre el tipo de texto que se iba a escribir, repensando centralmente su funcionalidad (uso escolar y comunitario). Esta cuestión puso en tensión desde el comienzo la demanda de los ancianos de las comunidades respecto de la traducción del documento elaborado por ellos. ¿Debíamos seguir el texto tal cual estaba? ¿Es este material interpretable para quienes participan del contexto áulico? Estas preguntas evocaron la problemática que presenta toda traducción: ¿la traducción es término a término, es decir, un respeto absoluto por la linealidad del texto, o debe implicar cierta adecuación de manera tal que resulte interpretable? En otras palabras, ¿la traducción del español a cualquier lengua debe respetar o no los recursos lingüísticos que ésta presenta, es decir que el material sea interpretable en la lengua en que se lo traduce y no una mera versión donde se cambia el código, pero se mantiene una estructura castellanizante?

Respecto de lo planteado, se acordó que el texto en español funcionaría como texto soporte-disparador, ya que no se hace una traducción mecánica, sino que se elabora un nuevo texto representativo para las personas de la comunidad en sus propias lenguas. Entendemos la "traducción" como *la generación de un texto nuevo*, ya que consensuamos que no sólo se traduce el código, sino que se debe contemplar que ese discurso resulte interpretable significativamente en la lengua a la que se lo traduce.

Ahora bien, llegados a tal consenso, tuvimos que diseñar una estrategia para contemplar las marcas de oralidad que presentaba el texto a traducir, expresadas en las citas de los entrevistados. Para ello, reflexionamos respecto de estas marcas de oralidad en el texto escrito: en qué contexto se produjo la entrevista, cómo se seleccionó tal cita, qué deja oculto tal selección. Estos interrogantes nos remitieron a reflexionar sobre la selectividad en el hecho de escribir historia. Además, nos vimos imbuidos en una reflexión respecto de cómo utilizar las entrevistas y los fragmentos seleccionados cuando quienes estamos produciendo la "traducción" desconocemos los criterios utilizados para tal recorte. Nos dimos cuenta de que no es lo mismo "traducir" una cita que el cuerpo de un texto. Finalmente, para no quedar entrapados en este debate, y con la certeza de que todo texto es una versión *nunca* definitiva de él, se priorizaron las representaciones de los maestros bilingües respecto del valor que *ellos* le asignaban a la voz de los ancianos y se *acordó una traducción* término a término de la cita. De *todas maneras*, aún continuamos interrogándonos *respecto de este dilema*.

Más allá de estos *cuadros*, de las distintas respuestas que fueron *apareciendo y de eternos* dilemas, lo cierto es que *consensuamos* que el producto final de este trabajo *consistirá* *diferentes versiones* en las diferentes lenguas.

## d) Sobre

Como  
debat  
para e  
dos b  
plena  
que fu  
de acu  
rote, t  
Cada g  
lidades  
la diná  
alta de  
compr  
grup  
mento  
pecto  
En otr  
divisió  
tinta d  
puesta  
con la  
bía alg  
en esp  
entre  
ro per  
El pro  
go de  
De est  
al cien  
que se  
compu  
nueva  
trabaj  
ver el  
respec  
lidades  
para c  
blante  
zados  
que n  
condic  
go de  
ducció  
damos  
nada  
sabien  
ver a  
trega  
2007)  
compl  
ellos r

## Una con

La seri  
formaron  
participa

#### d) Sobre la dinámica de los talleres

Como se mencionó, la estrategia de taller permitió el debate y la búsqueda de aquellos consensos ineludibles para este trabajo específico. Llegados a algunos acuerdos base en los talleres que constituyeron instancias plenarias, el trabajo continuaba en grupos de discusión que funcionaban paralelamente y que estaban nucleados de acuerdo con características lingüísticas (wichi, chorote, toba y chulupí).<sup>6</sup>

Cada grupo lingüístico puso en práctica distintas modalidades de trabajo: en algunos, en un primer momento, la dinámica constó de la lectura en castellano y en voz alta del punto que se iba a trabajar (a modo de lecto-comprensión). En un segundo momento, la discusión grupal de la idea que se presentaba. En un tercer momento, se avanzaba en el escrito con los debates respecto de las modalidades ortográficas a utilizar.

En otros grupos, la operatoria de traducción supuso la división del trabajo (cada maestro trabajó una hoja distinta de manera individual) y luego se llevaba a cabo la puesta en común en el grupo lingüístico. De tener dudas con la traducción, se consultaban mutuamente, o si había alguna duda respecto del significado de una palabra en español, nos consultaban y se consultaban también entre ellos. Esta modalidad le imprimió más rapidez, pero perdió riqueza en la discusión del texto y la lengua.

El proceso de traducción/producción se realizó a lo largo de tres talleres, que constaron de dos días cada uno. De esta manera se fue avanzando en distintas jornadas, al cierre de las cuales nos entregaban el material con lo que se había trabajado para luego ser transcripto a la computadora en Buenos Aires. Al comienzo de cada nueva reunión se entregaban las versiones impresas y se trabajaba sobre ellas. Aquí comenzaban nuevamente, al ver el texto escrito en papel, objetivado, los debates respecto de las formas ortográficas a utilizar, las modalidades dialectales, y cuáles serían las más convenientes para cada caso. Cabe aclarar que, al sumarse nuevos hablantes en las distintas reuniones, los consensos alcanzados volvían a redefinirse. Dada esta situación, tuvimos que rediscutir si la estandarización de una lengua es condición necesaria para la producción de textos. Luego de esta nueva vuelta al origen en términos de producción de textos en lenguas no estandarizadas, acordamos respetar el criterio de la traducción de cada jornada (que expresa obviamente distintas formaciones), sabiendo que sobre eso ya escrito se puede y debe volver a debatir. Incluso en el taller en el cual se hizo entrega de la versión final de la publicación (diciembre de 2007), los maestros bilingües dedicaron una jornada completa a la revisión y discusión de la traducción que ellos mismos habían efectuado.

#### Una construcción colectiva

La serie de reflexiones metalingüísticas antes destacadas formaron parte del proceso de capacitación de todos los participantes. La producción/traducción de textos, al impli-

car una reflexión sobre la lengua (a la vez que sobre la historia), nos obligó a repensar sobre diversos aspectos lingüísticos: ¿cómo se efectúa el traspaso al código escrito de una lengua tradicionalmente ágrafa? ¿Cuáles son las estrategias discursivas propias de la lengua vernácula? ¿Es posible hablar de estrategias discursivas propias, cuando las construcciones alfabéticas estuvieron tan ligadas con los procesos de dominación sobre los grupos aborígenes? ¿En qué forma se elige contar la historia? ¿En qué grafía se la transcribe? ¿Cómo trascender el pantano de las discusiones ortográficas? ¿Cuándo se opta por un neologismo en lengua indígena y en qué contexto de producción? ¿Cuándo se opta por un préstamo del español y por qué?

Asimismo, el trabajo "técnico" de traducción se convirtió en un espacio para la capacitación de los auxiliares bilingües en la práctica de escritura. Dicha práctica está atravesada por múltiples tensiones constituidas como un campo de poder y disputas entre los diferentes sistemas de grafía en la región.

Otras reflexiones también rondaron este trabajo, dejando otros debates abiertos y excediendo el plano lingüístico: ¿Por qué la demanda por parte de los propios sujetos de contar con textos escritos en lenguas aborígenes? ¿Cuál es el poder de la escritura y de lo escrito? ¿Es posible pensar en la existencia de distintos estilos de escribir la historia? Y, en tal caso, ¿qué supone esto?

Independientemente de estos interrogantes, resultado de las reflexiones que nos demandó nuestra propia práctica, pudimos avanzar en la construcción colectiva de una herramienta fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La EIB en Salta se caracteriza por una serie de indefiniciones, que terminan siendo escollos y dilatando su implementación. En este sentido, las experiencias que desarrollamos pretenden demostrar que es posible, en el marco de ciertos acuerdos establecidos con los auxiliares bilingües, las comunidades aborígenes y, como en nuestro caso, con los docentes interesados que se han sumado a los talleres, avanzar en la elaboración de contenidos haciendo práctica de la interculturalidad.

De más está decir que la introducción en el currículo de contenidos vinculados a la cultura local —y en las lenguas habladas por los niños y niñas que asisten a esas escuelas—

▷◁ *C y B Consultora*  
Consultora Educativa

- ∞ Gestión de proyectos educativos
- ∞ Orientación familiar e institucional
- ∞ Capacitación en servicio

www.cyb-consultora.com.ar  
www.cyb-consultora.blogspot.com  
info@cyb-consultora.com.ar  
Tel: (54-11) 4776-8593

puede generar una mayor motivación, incidiendo positivamente en la disminución de la repetición, el ausentismo y la deserción temporal y permanente. Más aún, si se acompaña de prácticas interculturales. **NE**

**NOTAS**

1. En particular, estas consideraciones cobran visibilidad a partir de la Reforma de la Constitución Nacional (1994), en donde el Estado argentino —a través del artículo 75 inciso 17— reconoce la "preexistencia étnica" a los pueblos indígenas, junto con una serie de derechos en el campo del acceso a la propiedad de las tierras, la salud, la gestión de sus recursos naturales, el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe.
2. Los tres primeros grupos son hablantes de lenguas pertenecientes a la familia lingüística matak-mataguaya, que se compone de cuatro lenguas con distintas variantes dialectales (wichí, nivaké o chulupí, chorote y maká), mientras que el toba pertenece a la familia guaycurú.
3. Dichas variedades dialectales presentan una diversidad de formas ortográficas, al haberse construido distintos alfabetos por parte de misioneros anglicanos, lingüistas y antropólogos.
4. El documento reconstruye esta guerra desde los relatos y la memoria colectiva de los pueblos indígenas que la padecieron, aportando otras miradas sobre esta historia.
5. Este trabajo se ha podido efectuar gracias a un subsidio recibido en el marco del proyecto de Voluntariado Universitario titulado "Producción de materiales didácticos y de lectura en lenguas aborígenes", del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
6. Cabe aclarar que los cuatro grupos lingüísticos iniciaron el trabajo. El wichí y el chorote han podido culminar la traducción, quedando pendiente para un futuro la traducción al chulupí y el toba.

**INFORMACIÓN ADICIONAL**

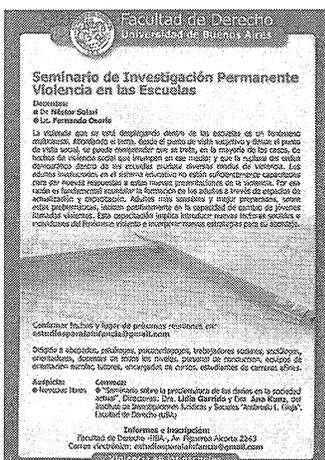
**BIBLIOGRAFÍA**

- Acuña, Leonor, *Lengua y Escritura. Módulos de capacitación docente* N° 1, Buenos Aires, Programa DIRLI, 2003.
- Acuña, Leonor, "Lenguas y hablantes", 2007. Disponible en: [http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2007/febrero\\_2007/opinion\\_210207.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2007/febrero_2007/opinion_210207.htm)
- Cervera Novo, Juan Pablo; Graciela Corbato; Ana Carolina Hecht; Graciela País; Ivanna Petz y Mariana Schmidt, "Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües". En: Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*, Buenos Aires, Novedades Educativas (en prensa).
- Petz, Ivanna Lys (2006), "Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)", tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2006.
- Tome, Marta, mimeo, comunicación personal, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007.
- Woods, Claire, "La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social". En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo Veintiuno, 1998.

Las autoras integran la Comisión de Educación del Centro de Documentación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos Indígenas de la Argentina (CEDCAPI), que depende institucionalmente del "Programa de Extensión, Investigación y Desarrollo en Comunidades Aborígenes" de la Secretaría de Extensión Universitaria y del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las reflexiones que aquí se presentan son producto de diferentes investigaciones y actividades de extensión universitaria que los autores vienen desarrollando —desde 1999— en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), junto a un colectivo de agentes educativos indígenas del núcleo educativo de Santa Victoria Este (Departamento de Rivadavia), provincia de Salta.

**SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PERMANENTE SOBRE "VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS"**



**ORGANIZAN**  
*noveduc libros, Estudios para la Infancia, Facultad de Derecho (UBA)*

**PROFESORES**  
*Lic. Fernando Osorio y Dr. Nestor Solari*

**FECHAS DE LAS CLASES**  
*2 y 23 de junio y 4 y 24 de agosto de 2010*

**HORARIO DE LAS CLASES**  
*18 a 20 hs.*

**SEDE**  
*Facultad de Derecho / Av. Figueroa Alcorta 2263, CABA, Argentina*

**INFORMES E INSCRIPCIÓN**  
*estudiosparalainfancia@gmail.com - contacto@noveduc.com*

Más información // [www.escuelayviolencia.com.ar](http://www.escuelayviolencia.com.ar) • [www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

**ACTIVIDAD LIBRE Y GRATUITA • CUPOS LIMITADOS • CERTIFICADOS DE ASISTENCIA**