

año 16
número 12
noviembre
2016
ISSN 2250-8910

Lenguas *Vivas*

12

ESCRIBEN

Leonor Corradi	Evelia Romano
Claudia Ferradas	Sandra C. Revale
Griselda Beacon	Yu Hwa Wu
María Laura Spoturno	Mariana Ferrarelli
Virginia Unamuno	Paula D'Alessandro
Lucía Romero Massobrio	Cynthia Francica
Cristina Banfi	

Publicación del
Instituto de
Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón
Fernández"

**Nuevas perspectivas en la práctica, la didáctica
y la investigación en lenguas y en traducción**



Lenguas Vivas

Número 12. Noviembre de 2016.

REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"
ISSN 2250-8910

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@yahoo.com.ar

Directora

Paula López Cano

Responsables de la publicación

Paula López Cano

Nélida Sosa

Daniel Ferreyra Fernández

María Graciela Abarca

Responsable de la edición

Florencia Perduca

Comité de Redacción

Patricia Franzoni

Mónica Herrero

Estela Klett

Lorrain Ledwith

Elena Marengo

Griselda Mársico

Florencia Perduca

Consejo Consultivo

Cristina Banfi

Martina Fernández Polcuch

Irma González

Elena Grimm

Rosana Pasquale

Uwe Schoor

Patricia Willson

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

AUTORIDADES

Rectora

Paula López Cano

Vicerrectores

Nélida Sosa

Daniel Ferreyra Fernández

Secretaria Académica

María Graciela Abarca

Consejo Directivo

María Graciela Abarca

María de los Ángeles Rodríguez

Florencia Perduca

Aldana Garbarini

Lorena Justel

Guillermo Hortas

Gonzalo Basualdo

María Alejandra Ceretti

Mariángeles Viqueira

Ursula Rucker

Alejandra Oteizza

Susana Lezcano

Laura Giacomini

Paula Guarido

Evelyn Maida

Nicolás Penillas

Andrea Romero

Agustina La Porta

Carolina Gleria

Natalia Manfredini

Malena Asteggiano

Lucía Mercedes Molina

Lorena Gutiérrez

*Nuevas perspectivas en la práctica, la didáctica
y la investigación en lenguas y en traducción*



- 4 **Editorial**
- 7 **Reflexiones sobre nuevas perspectivas
en la didáctica y la realidad de las aulas**
Leonor Corradi
- 15 **El enfoque intercultural en la enseñanza
de lenguas: más allá de la teoría**
Claudia Ferradas
- 24 **Educación intercultural y ciudadana:
Apuntes para la enseñanza y el
aprendizaje de lenguas extranjeras
en Argentina**
*Griselda Beacon
y María Laura Spoturno*
- 36 **Educación bilingüe en contexto wichi:
una mirada sociolingüística**
*Virginia Unamuno
y Lucía Romero Massobrio*
- 51 **Un proyecto innovador:
Escuela bilingüe por inmersión dual
argentino-china**
*Cristina Banfi, Evelia Romano,
Sandra C. Revale y Yu Hwa Wu*
- 62 **Estigmatización de la diferencia cultural
en la era de las escrituras y sujetos
hipertextuales**
Mariana Ferrarelli
-
- 74 **La vida de Pi: una invitación a repensar
el fenómeno transcultural**
Paula D'Alessandro
- 82 **Políticas de opacidad intercultural:
Intervención textual en *Wide Sargasso
Sea* (1966) de Jean Rhys**
Cynthia Francica

Educación bilingüe en contexto wichi: una mirada sociolingüística

Virginia Unamuno

CONICET-CIFMA-UNSAM
vunamuno@conicet.gov.ar

Lucía Romero Massobrio

UBA-UNSAM
luliromero7@gmail.com

En Argentina, la educación intercultural bilingüe ha sido mayormente explorada desde perspectivas antropológicas (Novaro 2004; Hirsch y Serrudo 2010; Serrudo, 2010; Hecht 2015). Esto se debe en gran parte a la tradición de trabajos antropológicos y a la relación de esta disciplina con el relevamiento y problematización de los saberes, y las prácticas de los pueblos indígenas de este país. Sin embargo, es menos habitual encontrar trabajos que se planteen indagar en las situaciones escolares con niños o docentes indígenas desde los

estudios sociolingüísticos y desde las prácticas plurilingües.

En este sentido, el presente trabajo se propone contribuir a este campo emergente con un estudio que conjuga dos perspectivas: por un lado, la problematización de las políticas del lenguaje desde el punto de vista sociolingüístico; por otro lado, la exploración de las prácticas de aula desde la mirada de los recursos plurilingües en juego en la construcción de saberes escolares.

La perspectiva sociolingüística sobre las políticas del lenguaje se inscribe en una tradición

etnográfica que busca relevar el sentido de las mismas a partir del estudio de los modos de configuración de las instituciones en relación con la gestión de las lenguas (Hornberger y Johnson 2010; Hornberger 1995; Johnson y Ricento 2013; Martin-Jones 2011; Martín Rojo 2010; McCarty 2010; Unamuno 2015). Desde esta perspectiva, las instituciones no se consideran agentes de políticas públicas diseñadas por otros, sino productoras locales de las mismas.

En el caso de la educación bilingüe indígena, esto parece sumamente relevante, ya que las políticas públicas no ofrecen hasta el momento una regulación específica de la misma, por lo cual, queda en manos de las instituciones su concreción en algunos de sus aspectos fundamentales, como aquellos relativos al lugar de las lenguas y sus funciones en las escuelas, la organización curricular de los espacios para su enseñanza, y los perfiles sociolingüísticos de su plantilla docente.

Por ello, creemos que la perspectiva sociolingüística puede ofrecer elementos importantes para describir los modos locales en que se comprende la educación bilingüe indígena (sus objetivos, sus metas y sus agentes), tomando el punto de vista de las decisiones y prácticas institucionales.

Por su parte, los estudios del plurilingüismo (Lüdy y Py 2009; Lüdy 2011; Steffen 2013) ofrecen un marco teórico-metodológico oportuno para la descripción de lo que pasa en las aulas, dando un paso más hacia la comprensión de los modos locales de producción de políticas sobre el lenguaje y, específicamente, del sentido de este objeto político que es la educación bilingüe en contexto indígena.

En esta lógica, en el presente trabajo exploramos tres escalas de producción de sentido sobre la educación bilingüe. En primer lugar, nos situamos

en el territorio wichi de la provincia de Chaco para ofrecer una panorámica de las escuelas en donde se escolarizan los niños wichis. De algún modo, todas ellas pueden considerarse escuelas bilingües: en ellas están presentes dos lenguas. Cabe preguntarse por el modo en que estas lenguas son conceptualizadas en los diseños institucionales y jerarquizadas en las prácticas cotidianas. Por ello, en segundo lugar, tomamos el caso de una escuela en particular, con la intención de hacer foco en el modo en que en esta se resuelve la tensión que se plantea entre enseñar lo que es común a la educación y lo que es particular al contexto en donde se inscribe. En tercer lugar, entramos en dos de sus aulas con el fin de analizar el modo en que en ellas se produce la educación bilingüe desde el punto de vista del estudio de las prácticas plurilingües.

En el diálogo entre estas tres escalas de análisis sociolingüístico, pretendemos acercarnos a la educación bilingüe en contexto indígena de un modo novedoso, al mismo tiempo que esperamos contribuir desde esta mirada al estudio de sus contradicciones y sus limitaciones, subrayando, especialmente, el rol de los docentes indígenas para la transformación de la educación de la que son parte.

1. Contexto y población de estudio

Este trabajo se sitúa en la región wichi de la provincia del Chaco. Esta provincia es pionera en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en general, y los derechos educativos indígenas, en particular. Esto puede verse, por ejemplo, en la numerosa legislación en materia indígena de la provincia, cuya Ley de las Comunidades indígenas de 1987, ya estipulaba el derecho a la educación bilingüe e impulsaba la formación de docen-

tes bilingües para el desarrollo de la misma. Desde el año 2010, la Ley de las Lenguas (N° 6604), reconoce oficialmente las lenguas de tres pueblos indígenas: los qom, los moqoit y los wichi.

Los wichi forman parte de un pueblo conformado por diversas comunidades extendidas a lo largo del río Bermejo (Teuco), situado actualmente en la región IX, Departamento de General Güemes, provincia del Chaco. Se trata de un pueblo chaqueño cuya población está extendida en diversas localidades de esta provincia, en la lindante provincia de Formosa, de Salta y en el sur de Bolivia. Se reconocen aproximadamente 50.000 personas como miembros de este pueblo, el cual considera la lengua wichi como lengua propia. Esta lengua forma parte de la familia lingüística matabo-mataguaya, y se realiza en un continuum dialectal, con diversos grados de intercomprensión mutua.

Desde hace más de tres décadas, en Chaco se llevan a cabo experiencias diversas en las cuales se integra la lengua wichi en las prácticas escolares. Inicialmente, estas estuvieron vinculadas al trabajo de grupos mayormente religiosos que incorporaron a adultos wichis como colaboradores de los docentes no indígenas en las tareas escolares. La formación de actores indígenas para auxiliar a los no indígenas en las escuelas fue formalmente realizada a partir de los años 80 en el Centro de Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), cuya creación deriva de la citada Ley de las Comunidades Indígenas. En un primer momento, se realizaron dos cursos de capacitación, en los cuales jóvenes wichis fueron formados para trabajar como auxiliares. Estos auxiliares, llamados ADA (auxiliares docentes aborígenes), se fueron incorporando paulatinamente a las escuelas de la zona.

Luego, se formaron docentes titulados con el fin de ir desplazando a los docentes no indígenas

que trabajaban en las escuelas. Debido a la distancia entre la zona en donde habitan los wichis y la sede del CIFMA, pocos wichis se recibieron como docentes en los primeros años. Luego, en el año 2007, el CIFMA inauguró una sede de su instituto en la localidad de El Sauzalito. Esto impactó en el aumento del número de docentes wichis formados. Actualmente, según un estudio realizado por nuestro equipo (Ballena, Romero y Unamuno 2016), aproximadamente 50 educadores wichis tienen el título de ADA y alrededor de 60 wichis poseen el título de Maestro intercultural bilingüe (MIB) o Profesor Intercultural Bilingüe (PIB).

En su mayoría, los docentes wichis trabajan como auxiliares docentes indígenas; es decir, en aulas compartidas con docentes no indígenas. Estos docentes provienen en su inmensa mayoría de otras zonas de la provincia de Chaco, especialmente de regiones urbanas (Resistencia, Barranqueras, Machagai, etc.). Hay también docentes no indígenas que provienen de otras provincias, principalmente de Santiago del Estero y Corrientes.

A continuación, presentaremos el proyecto de investigación en el que se enmarca el presente trabajo.

1.1. El proyecto egresados

Como hemos señalado, el CIFMA cuenta con tres sedes en la provincia de Chaco ubicadas en Presidencia Roque Sáenz Peña, Juan José Castelli y El Sauzalito. Esta última es la sede más reciente. A diferencia de otros institutos orientados a la EIB existentes en Argentina, el CIFMA forma exclusivamente miembros de las comunidades indígenas.

Los egresados del CIFMA integran la planta docente de las escuelas de la zona en donde la población estudiantil es principalmente indígena. Luego de recibir denuncias de discriminación y de

situaciones conflictivas en las escuelas en donde sus egresados se desempeñaban, el CIFMA se propuso realizar un seguimiento de los docentes bilingües. A partir de esta iniciativa, nació el proyecto “Formación docente y educación plurilingüe para las escuelas de modalidad aborígen en el Chaco (Argentina)”, cuyo objetivo fue relevar la situación de los egresados del CIFMA para mejorar la formación y acompañamiento de los docentes.

El proyecto, financiado por la Fundación Autónoma Solidaria de la Universidad Autónoma de Barcelona (FAS-UAB), se desarrolló entre los años 2014-2015 en el área de El Impenetrable chaqueño. Cabe mencionar que se trató de la segunda etapa del proyecto. La primera etapa abarcó otras áreas de la provincia de Chaco y se llevó a cabo en 2011.

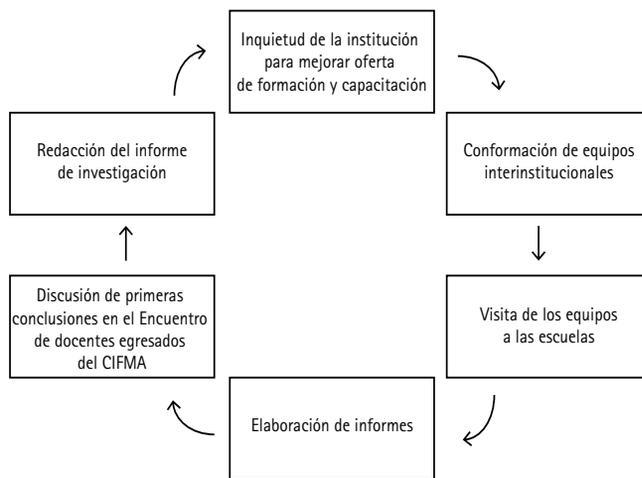
Para esta segunda etapa, la sede del CIFMA ubicada en El Sauzalito conformó equipos de investigación interinstitucionales. Los grupos estaban conformados por diversos integrantes: investigadores que se desempeñaban como docentes en la institución, estudiantes del profesorado intercultural bilingüe, investigadores de otra institución (UAB o CONICET-UBA). El CIFMA contactó a los egresados que se encontraban trabajando en las escuelas de la zona y asignó una escuela a cada grupo de investigadores para realizar el relevamiento.

En octubre de 2014, los equipos elaboraron un protocolo consensuado que llevarían adelante en cada visita. El mismo acordaba visitar la institución, recorrerla y fotografiarla, relevar material didáctico sobre educación bilingüe, entrevistar a los docentes egresados del CIFMA, observar y registrar clases y entrevistar a los directivos. Posteriormente, cada equipo elaboró un informe en el que especificaba la localización de los egresados,

su inserción en las escuelas, el uso de las lenguas indígenas en las escuelas y en las aulas, los materiales para la EIB, la percepción de los docentes sobre la formación recibida y las necesidades de capacitación así como de formación permanente.

En abril de 2015 se presentaron y discutieron las primeras conclusiones en el *Encuentro de docentes egresados del CIFMA* en El Sauzalito. Luego, se reelaboraron las conclusiones y se procedió a la redacción del informe “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación. Segunda parte”.

En el siguiente esquema puede verse la conexión entre comunidad docente, institución y equipos de investigación en el marco de una investigación en colaboración como la mencionada.



Esquema del diseño metodológico del Proyecto “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco” (UAB-CIFMA-CONICET)

Un aspecto importante de esta investigación es que surgió a partir de inquietudes que planteó la comunidad docente al instituto de formación docente, y que el instituto decidió investigar. El CIFMA se propuso relevar información para mejo-

rar tanto la instancia de formación como la oferta de capacitación permanente.

Este tipo de investigación en colaboración supone un cambio en los roles tradicionales investigador/sujeto investigado. Algunos docentes que integraron los equipos lo hicieron en calidad de egresados del CIFMA que dictaban clases tanto en dicha institución como en escuelas de la zona. En estos casos, se observaron sus clases y se los entrevistó. Ellos, además, entrevistaron a sus colegas y directivos.

Otro rol clave en la investigación fue el de la comunidad de docentes bilingües en general. Así como sus reclamos pusieron en marcha la iniciativa del CIFMA, su papel fue fundamental también a la hora de discutir las conclusiones. La creación de una instancia de revisión de las conclusiones preliminares antes de la redacción del informe de investigación otorgó un rol importante a quienes serían los destinatarios de las medidas adoptadas por la institución.

En el siguiente apartado, en primer lugar presentaremos los resultados de nuestro estudio, de-

dicado a caracterizar las escuelas con docentes bilingües así como los roles que estas les asignan. Luego, nos enfocaremos en observaciones de clases realizadas en el marco de este proyecto más amplio para analizar la enseñanza plurilingüe en una de las escuelas visitadas.

2. Análisis

2.1. Las instituciones donde se escolarizan los niños wichis

Como mencionamos anteriormente, durante octubre de 2014 realizamos el trabajo de campo. Visitamos 13 escuelas en las que trabajan egresados del CIFMA. Los datos que pudimos recoger indican que la población estudiantil de cada institución está integrada por un alto porcentaje de alumnos indígenas. Las escuelas se encuentran en zonas rurales y periurbanas. En su mayoría se trata de la única escuela con la que se cuenta en un paraje. Como muestra el siguiente gráfico, en 11 de las 13 escuelas los estudiantes son, en su mayoría, indígenas.

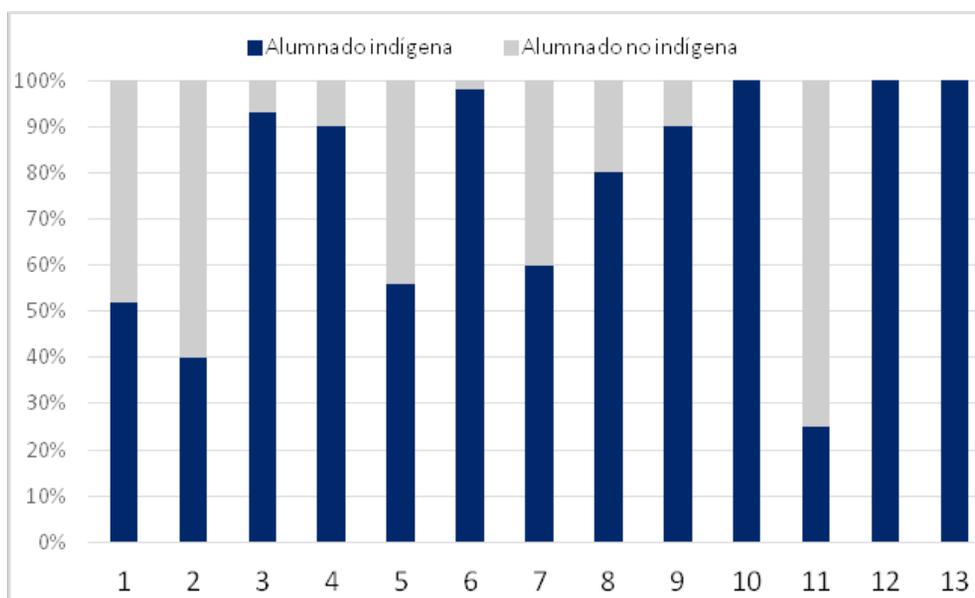


Gráfico 1: Distribución del alumnado por escuela y grupo.

Según nuestro estudio, las escuelas agrupan a los alumnos de forma diversa. En algunas, los alumnos son separados en grupos según la lengua familiar (para un análisis de este tipo de formatos, véase Fernández, Gandulfo y Unamuno 2012; Ballena, Romero y Unamuno 2015).

Más allá del tipo de agrupación del alumnado que se realiza en las escuelas, en la inmensa mayoría los docentes egresados del CIFMA son situados en los primeros grados de escolarización. En el caso de las escuelas que separan a los niños por razones de lengua, estos docentes son situados solo en aulas con alumnos wichis. Esto describe claramente un aspecto importante de la forma en que se entiende la educación bilingüe en la zona: se dirige especialmente al alumnado indígena y se explica por la falta de comprensión del mismo de la lengua escolar (el español).

En el siguiente gráfico, se muestra la distribución de los docentes bilingües en los grados. Como puede verse allí, el 75 % de los docentes bilingües titulados (PIB) trabaja entre primero y tercer grado; es decir, en el Primer Ciclo de primaria. Esto se muestra coherente con el modelo bilingüe de transición (Baker, 2001), que otorga a la lengua indígena un rol mediador entre la lengua familiar

y la lengua de escolarización, y que supone un paulatino desplazamiento de la lengua familiar en el curso de la escolaridad formal.

2.2. Roles del docente bilingüe en las escuelas

En las escuelas que visitamos, independientemente de su titulación, a los PIBs les son asignados diferentes tipos de funciones institucionales. Algunos, están a cargo de un grado y otros, lo comparten con un docente no bilingüe. Estos cargos son asociados a diferentes lugares en la planta orgánica funcional de las escuelas: ADA y PIB.

Cuando los PIB ocupan un cargo de ADA, se les asigna diferentes lugares en las aulas. Pueden ejercer de asistentes de un docente no indígena o pueden compartir con este un aula, distribuyéndose ambos parte de las asignaturas o de los espacios curriculares. En algunos casos, pueden cumplir ambas funciones.

En el caso que un PIB ocupe la función de auxiliar en las aulas, este ejerce principalmente un rol de mediador lingüístico entre la enseñanza del docente no indígena y los alumnos. Esto se concreta mayormente e intervenciones verbales destinadas a la traducción a la lengua wichi de lo dicho por el docente no indígena en español. Nin-



Gráfico 2: Distribución de los docentes bilingües (PIB) en los grados escolares.

guno de los docentes no indígenas de las escuelas que visitamos es competente en lengua wichi.

Según nos contaron en las entrevistas, los docentes bilingües realizan en las escuelas trabajos de traducción de textos en español a la lengua wichi, como en el caso de las efemérides que se leen en cada día en el inicio de la jornada escolar o de los telones de los actos escolares. Según explican, además, se les solicitan que ejerzan de intérpretes en reuniones entre los miembros no indígenas de la institución y las familias indígenas.

En algunas escuelas que visitamos, el docente bilingüe tiene también a su cargo la enseñanza de contenidos indígenas, tales como la alfabetización en wichi o la enseñanza de aspectos culturales de la comunidad. Estos espacios no son generalizados, y su institucionalización depende de una decisión del directivo a cargo de la escuela. Sin embargo, es una demanda de las comunidades, las cuales muchas veces solicitan formalmente su implementación.

Como se señaló, si bien cuentan con una titulación que, según la normativa provincial, los habilita para estar a cargo de un grado, en algunas instituciones los docentes bilingües son situados en aulas compartidas; es decir, en una clase que comparten con docentes no indígenas. En estos casos, que denominamos aulas compartidas, el docente bilingüe dicta algunas de las áreas curriculares, habitualmente Ciencias sociales y Lengua. Durante las otras áreas curriculares, se le asigna la función de mediador lingüístico entre el docente no bilingüe -quien desconoce la lengua wichi- y los alumnos.

Otro tipo de rol docente de los egresados del CIFMA que hemos relevado en nuestro estudio se refiere al caso del docente bilingüe que se encuentra a cargo de un grado. A diferencia de los otros casos, el docente wichi debe planificar, organizar

y enseñar contenidos curriculares comunes a cualquier establecimiento educativo de la provincia del Chaco, al igual que los docentes no indígenas, al mismo tiempo que planifica su enseñanza para asegurar la transmisión de contenidos y prácticas indígenas tales como los aspectos culturales de la comunidad, su lengua y escritura. Esto implica, así, que planifica para enseñar contenidos en español, lengua de la escuela, y contenidos en wichi, lengua propia.

Como en muchas de las escuelas en donde trabajan hay niños wichis y no wichis juntos, el docente bilingüe apela a sus competencias bilingües no solo para enseñar contenidos en español y en wichi, sino también para incluir a todos los alumnos en las prácticas escolares, cambiando constantemente de lengua.

En suma: según lo que pudimos relevar en nuestra investigación, cada escuela adjudica distintas funciones a los docentes bilingües independientemente de su titulación (como auxiliares o como maestros de grado). Esto define, en cada caso, una propuesta particular de educación bilingüe, la cual depende especialmente de las decisiones de quien dirige la institución (Fernández Gandulfo y Unamuno 2012). Como se dijo, no hay hasta el momento regulaciones específicas en este sentido (Unamuno 2015).

Los diversos tipos de docentes que se encuentran en las escuelas no se materializa en la implementación de espacios curriculares diferenciados para la enseñanza particular de cada lengua. Cada institución delimita sus espacios, definiendo de manera no explícita un proyecto de educación lingüística en particular. Además, como el horario de las escuelas es el mismo que el de cualquier otra escuela chaqueña y no cuentan con un número mayor de horas para la enseñanza de dos

lenguas y de contenidos curriculares indígenas, cada centro educativo resuelve por sí mismo el modo en que organizará la enseñanza de las lenguas y el modo en que esta se distribuirán en relación con los contenidos curriculares.

De las 13 escuelas que visitamos, solo una destina un espacio específico para la enseñanza del español como segunda lengua y para el wichi como lengua primera. Por lo tanto, en la mayoría de las instituciones, la enseñanza de ambas lenguas y culturas depende de la forma en que los docentes bilingües resuelven su integración en la planificación. Como hemos señalado, esto está relacionado, por un lado, con el lugar que se le da a los docentes bilingües en la organización de espacios escolares (a cargo de un grado; como asistentes de docentes no indígenas; a cargo de una parte de los espacios curriculares) y, por otro, con las ideas de cada institución sobre el lugar ocupa la lengua indígena (y el bilingüismo) en su proyecto educativo y, en definitiva, su comprensión sobre la educación bilingüe.

En este contexto, caracterizado por singulares propuestas pedagógicas relativas a la educación bilingüe, parece relevante hacer foco en una de ellas, y preguntarse por el modo en que las escuelas en donde trabajan los docentes bilingües resuelven la enseñanza bilingüe; es decir, la enseñanza del español y de la lengua wichi (así como la escritura en ambas lenguas) en los espacios institucionales comunes, y el modo en que estas lenguas se integran a la enseñanza de otros contenidos curriculares.

Para abordar este interrogante, tomaremos el caso de una escuela primaria en la cual los egresados del CIFMA desempeñan diferentes roles y organizan la enseñanza de las lenguas de modo diverso.

2.3. Una escuela de un paraje wichi

La escuela que llamaremos “Ututu” está ubicada en un paraje sito a 20 kilómetros de la localidad de El Sauzalito. En el mismo viven unas 50 familias wichi, lo que se traduce en 350 habitantes, aproximadamente. La escuela cuenta con 72 alumnos, de los cuales 5 son criollos.

Allí, los egresados del CIFMA, PIBs, ocupan dos tipos de roles: como docentes bilingües a cargo de grado y como auxiliares docentes. Esta distribución de los roles está institucionalmente relacionada con los cargos disponibles en la planta orgánica funcional; es decir, con los cargos con los que cuenta la escuela. La escuela cuenta con cargos de MIB (o PIB) y ADA. Esto quiere decir que independientemente del título que tengan los docentes wichis, son asignados a aulas a su cargo, o a aulas compartidas con otros docentes (no indígenas).

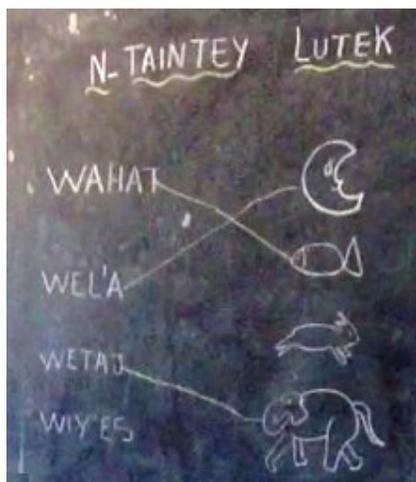
En Ututu, todos los docentes bilingües están ubicados en el Primer Ciclo. Según cuentan los docentes entrevistados, esto se debe a que los chicos ingresan en primer grado hablando solamente wichi. Por ello, el rol principal que se les asigna está vinculado a garantizar la comunicación con la institución (sus prácticas y saberes) en los primeros momentos, así como facilitar los primeros contactos de estos niños con la lengua escolar. Según cuentan los docentes bilingües, sin su presencia, los chicos no podrían comunicarse en/con la escuela.

Esta perspectiva sobre el rol de la lengua indígena en la escuela se muestra coherente con el proyecto educativo que sostiene quien está a cargo de la escuela durante nuestra entrevista. Según José, persona a cargo de la institución, los docentes bilingües están allí para traducir y para preparar a los estudiantes para un secundario monolingüe en español.

El aula de primer grado

Una de las aulas que registramos es donde trabaja Violeta. Violeta es PIB y egresó hace diez años del CIFMA. Es una de las primeras docentes wichis de la provincia. Desde el año 2014, trabaja en la escuela Ututu desempeñando el rol de ADA en un aula compartida de primer grado, junto a una docente no indígena. Sus 13 alumnos son wichis. Cada docente, tiene a cargo dos áreas: la docente wichi, lengua y ciencias sociales; la otra docente, matemáticas y ciencias naturales. Cada una realiza la planificación de sus dos áreas por separado.

Para este trabajo, analizaremos una clase en la cual la docente bilingüe enseña aspectos de la lectoescritura en lengua wichi. Para ello, les propone a los chicos unir con flechas, en el pizarrón, una figura con su nombre escrito en una lista. Durante esta actividad, la otra docente se mantiene sentada en su escritorio, corrigiendo cuadernos.



Fotografía del pizarrón tomada durante la clase de Violeta.

La docente organiza la actividad en tres fases: en la primera, plantea la tarea, luego, los chicos

pasan a resolverla en el pizarrón y, finalmente, discuten los resultados entre todos.

Durante la clase, tanto los niños como Violeta emplean exclusivamente la lengua wichi. Esta lengua se constituye, en la interacción, en la lengua vehicular de los contenidos, así como lengua de regulación de las relaciones interpersonales. En wichi, los niños le piden ayuda a Violeta, le plantean dudas y conversan entre ellos. A diferencia de otras clases que observamos, la clase de Violeta se destaca por la alta participación de los niños, quienes muestran una gran implicación en la actividad planteada, co-gestionando a veces la clase con ella.

En los otros espacios curriculares, como los niños no hablan ni entienden el español, Violeta auxilia a su colega, quien no habla ni entiende el wichi. Este auxilio se concreta en el desarrollo de actividades de interpretación oral; es decir, luego de cada turno de habla de la docente no indígena, Violeta presenta el mismo o similar contenido en lengua wichi. Además, es quien se ocupa de la regulación de las relaciones interpersonales, por ejemplo, la disciplina.

En el siguiente fragmento, Violeta nos explica el rol que cumplen los auxiliares.

Fragmento 1. Entrevista a Violeta. Octubre 2014.

VIOLETA: casi todos los años empiezo con los de primer grado\| eh les recibo a los de primer grado\|

LUCÍA: ¿en los otros lugares en donde estuviste también? <0>

VIOLETA: también me tocó con primer grado sí/ como que: | veo le cuesta: e:ste hablar el castella:no/ eso y: | rece_ siempre les recibo a ellos\|

LUCÍA: ajá\|

VIOLETA: primer grado y: | entonces para otros grados/ <2> este: <2> vayan entendiendo| y que del primer grado les ayudo (a tratar de) entender castellano/| porque ahora cuando empiezan el colegio en lengua: | en nuestra propia lengua/ se hace más fácil después\ <0>

LUCÍA: claro/ sí\ <1> pueden pueden charlar además\ decir lo que quie:ren/

VIOLETA: sí: \

(...)

LUCÍA: ¿cómo se organiza:: las cla:ses/ la planificación:n? <3>

VIOLETA: e:h <2> la verdad que trabajamos las do:s// =eh=

LUCÍA: =sí/=

VIOLETA: repartimos en las áreas\

LUCÍA: a:h/ qué bueno/|

(...)

VIOLETA: bueno en la: las otras áreas/ cuando están eh matemáticas y naturales/ siempre la acompaño\

LUCÍA: ajá//|

VIOLETA: (ayudo a la maestra) que que:/ que se entienda\ todos\| si no [los chicos] no van a entender nada\

En la clase que analizamos, la lengua wichi aparece con dos estatus diferenciados. Por un lado, como lengua-meta en relación con la lectoescritura en wichi a cargo de Violeta; por otro lado, como lengua de mediación en las clases con la docente no-wichi. Como se comenta en el fragmento citado, esta organización del plurilingüismo se explica en relación con el desconocimiento

de la lengua castellana por parte de los niños al inicio de la escolaridad y, podemos agregar, con el desconocimiento de la lengua wichi por parte de la docente a cargo de los otros espacios curriculares. Esto describe un tipo de gestión de las lenguas que se caracteriza por espacios monolingües (a cargo de Violeta) y espacios bilingües (a cargo de la otra docente). En el espacio a cargo de la docente no bilingüe, ambas lenguas están distribuidas entre los participantes y jerarquizadas: una ocupa el lugar de lengua vehicular de contenidos escolares y, la otra, el lugar de lengua de mediación/traducción.

Tal como venimos analizando, la organización de esta clase y, particularmente, la planificación del área de lengua que realiza Violeta, describe un modo de entender la educación bilingüe diferente a las ideas dominantes en las instituciones que visitamos. En las aulas, la educación bilingüe no se limita al uso de la lengua indígena para garantizar el acceso a la lengua/contenidos escolares (modelo que hemos asociado con el de bilingüismo de transición). Violeta introduce la alfabetización en lengua wichi, lo que implicaría un desplazamiento del modelo bilingüe de transición hacia un modelo de enriquecimiento (Baker 2001). Esta propuesta, además, discute la que sostiene la institución si tomamos en cuenta lo que declara en entrevista la persona a cargo de la escuela. Sin embargo, cabe considerar que debido a la falta de regulación de la educación bilingüe, los aprendizajes en y de lengua wichi no están formalmente reconocidos. Por lo tanto, no figuran en el “boletín”. Entonces, las iniciativas como las de Violeta quedan subsumidas a las otras, y son reconfiguradas en relación con los aprendizajes de la lengua de escolarización, el castellano.

El aula de segundo grado

En segundo grado está Juan. Juan es profesor intercultural bilingüe y, a diferencia de lo que ocurre en primer grado, él es el único docente a cargo del aula. Como Violeta, egresó del CIFMA hace diez años. Su grado cuenta con 10 alumnos, de los cuales uno es criollo. La diferencia de estatus de ambos docentes en la propuesta escolar, está vinculada a la disponibilidad de cargos de la escuela; es decir, al modo en que se configuró la planta orgánica funcional (POF).

Durante la clase que observamos, Juan propuso una actividad de lectura y de escritura en ambas lenguas. En el siguiente fragmento del diario de campo, se narra la propuesta didáctica.

Viñeta 1

Juan coloca dos grupos de carteles en el pizarrón, con una imagen y su nombre. Debajo de los carteles, escribe el nombre de las imágenes en español, con tiza. Los chicos deben tomar un cartel del grupo de arriba y colocarlo debajo del que comienza con la misma vocal (...) Los alumnos reagrupan los carteles. (...) Luego, el docente toma una fotocopia con las imágenes que les había repartido a cada uno y comienza a explicar la consigna en wichi, que consiste en escribir de cada lado de las imágenes, su nombre en wichi y en español. Lo hace en wichi pero cambia de lengua al dirigirse al nene criollo, a quien le dice: "completamos con los nombres, en wichi y en castellano acá abajo (...) Damián, completá los nombres ahí (señala el pupitre del alumno), acá wichi, este en castellano"

Como puede leerse, se trata de una propuesta compleja dirigida a trabajar simultáneamente aspectos de la oralidad y escritura/lectura en ambas lenguas. La actividad se organiza en dos tareas: ordenar los carteles en el pizarrón (1) y (2) escribir

el nombre de la imagen en español y en wichi en una fotocopia.



Los alumnos de segundo grado realizan la actividad durante la clase de Juan.

El siguiente fragmento es una transcripción de la primera parte de la clase. Se trata de la pretarea, en la cual se repasa el vocabulario que se trabajará antes de dar la consigna.

Fragmento 2. Clase de Juan. Octubre 2014.

	DOCENTE BILINGÜE	ALUMNOS
1	AMA\\(señala el ratón dibujado en la pizarrón)	
		ratón ratón\\
		ratón\\WICHI IWU LHEYA_
		AMA <0>
	AMA\\	
2	¿EY TOJHA? (señala el loro)	
		ELE\\ loro\\
	loro\\ eh/	

- 3 TOJHA/<0> (señala el fuego)
- fuego|
- EY TOJH WICHI IWU LHEYA, ¿fuego?
- ITOJH|
- ITOJH| IS|
- 4 (señala la vizcacha) TOJHA >
- vizcachera|
- WICHI IWU LHEYA?
- vizchacha|
- ON-
- ONHO=LO=
- =ON=HOLÓ|
- 5 ¿TOJHA? (señala el dibujo del árbol)

En este fragmento, puede verse el modo en que ambas lenguas se articulan en la interacción. Juan elicitó el nombre de las imágenes. Los niños responden en alguna de las lenguas (secuencia 1, 3, 4 y 5) o en ambas (secuencia 2). Cuando responden en una determinada lengua, Juan les pide que lo digan en la otra. Es interesante la secuencia 5 en la cual los niños pronuncian de manera no normativa la palabra “árbol”, tras lo cual Juan dice “árbol”, haciendo foco en el sonido vibrante que ellos no pronunciaron. Este detalle es importante, porque muestra la labor de Juan respecto no solo de la escritura en español, sino también de la oralidad.

Tal como muestra el fragmento anterior, la

clase de Juan está organizada alrededor de un trabajo simultáneo con ambas lenguas, en el cual coadunan diversas competencias. Como Juan es bilingüe, él es capaz de alternar de lenguas con finalidades diversas: para hacer foco en diversos aspectos de la tarea didáctica, para contrastar las lenguas en juego, y, además, para incluir a Damián, su alumno criollo, formulando para él la consigna de la tarea en español.

A diferencia de la otra clase, las lenguas no están distribuidas entre los participantes. No solo Juan alterna entre lenguas, sino que incluso Damián, el niño criollo, participa en la actividad, haciendo patente su participación en secuencias en lengua wichi que se configuran, para él, en secuencias potenciales de adquisición de esta lengua. Además, en esta clase, las lenguas no están jerarquizadas entre sí. Ambas son categorizadas como lengua-meta, y ambas se utilizan como lengua vehicular, sea para toda la clase, sea para uno de los niños en particular.

3. Para cerrar

En este trabajo, nos propusimos revisar los modos diversos de entender qué es la educación bilingüe en contexto indígena, tomando como perspectiva diversos niveles de análisis sociolingüístico.

Nuestro relevamiento en la zona wichi de la provincia del Chaco muestra que aún hoy las propuestas mayoritarias se basan en la asignación del rol de auxiliar a los docentes wichis, más allá de la titulación que posean. Además, según nuestro estudio, estos docentes bilingües están mayormente localizados en el primer ciclo de la educación primaria. Ambos datos nos llevan a concluir que las instituciones en las que se escolarizan los niños wichis siguen sosteniendo un modelo de bilingüismo de transición, que busca la paulati-

na sustitución de la lengua wichi en los ámbitos institucionales. Este tipo de modelo de educación bilingüe, que es funcional a la homogeneización lingüística dominante en el sistema educativo, no parece estar cambiando a pesar de que cada día hay más docentes titulados. Estos son incorporados en su mayoría a las instituciones con roles y funciones que limitan su posibilidad de transformar las propuestas educativas en propuestas plurilingües.

En el caso que analizamos, en la escuela Ututu coexisten dos tipos de propuestas áulicas bilingües: en la primera, la docente bilingüe ejerce dos tipos de funciones. Por un lado, está a cargo de espacios curriculares en los cuales instituye a la lengua wichi como lengua vehicular y como objeto de enseñanza. Pero también, por otro lado, participa de otros espacios curriculares en donde asiste a la docente no-bilingüe, mediando entre ella y los niños, a través del uso de la lengua indígena. Según nuestro análisis, esta propuesta combina espacios monolingües (en wichi) y espacios bilingües. Sin embargo, en este tipo de propuestas el bilingüismo es subordinado; es decir, las lenguas están distribuidas entre los participantes y jerarquizadas en las prácticas comunicativas escolares. Además, solo se ponen en juego los recursos bilingües de la docente wichi, específicamente en las actividades de mediación que realiza para andamiar entre la docente no-bilingüe y los niños (o viceversa). Los niños, por su parte, aprenden a moverse en estos dos entornos, aprendiendo también a jerarquizar sus saberes lingüísticos y relegando sus incipientes recursos plurilingües.

En la segunda propuesta de la escuela, la clase de Juan, el plurilingüismo es presentado de otra manera. Ambas lenguas ocupan el rol de lengua vehicular y lengua-meta. Como hemos observa-

do en su clase, las propuestas didácticas incluyen ambas lenguas, las cuales alternan a lo largo de diferentes secuencias, e incluso en diferentes turnos de habla. Este tipo de propuestas contempla momentos de trabajo plurilingüe: los niños traducen, contrastan lenguas y alternan entre ellas. En estas propuestas, incipientes y no contempladas en el proyecto educativo institucional, puede vislumbrarse un cambio en la idea dominante, desde el punto de vista institucional, sobre qué es y qué busca la educación bilingüe en contexto indígena.

Según hemos presentado, los egresados del CIFMA trabajan en las escuelas de la zona con alto porcentaje de alumnos wichi. En estos docentes recae la responsabilidad de la enseñanza bilingüe y, como hemos señalado, el potencial transformativo de la concepción de la educación bilingüe. Sin embargo, sus propuestas se ven limitadas por los cargos que las instituciones establecen para ellos y los roles que se les asignan en el día a día escolar. Es allí en donde se describe la educación bilingüe actual, así como su potencial transformador.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de dos proyectos coordinados: el Proyecto “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco” del CIFMA, financiado por la FAS-UAB, y el Proyecto PICT-2013-2283 financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Queremos agradecer a los docentes y estudiantes del CIFMA de El Sauzalito, y a Dolors Masats y Luci Nussbaum (UAB) por su implicación en las diferentes etapas del proyecto. Así también, a Camilo Ballena por su colaboración en las transcripciones y en otras etapas de la redacción del presente manuscrito. Este trabajo está dedicado a los docentes y niños

wichis, con quienes trabajamos para hacer una educación más feliz.

Referencias

- Baker, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballena, C., Romero, L. y Unamuno, V. (2016): "Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación". Segunda parte. (Informe inédito).
- Fernández, C., Gandulfo, C. y Unamuno, V. (2012): "Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS" [en línea]. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf>.
- Hecht, A. (2015): "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual". En: *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (1), pp. 20-26.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010): "La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe". En: Hirsch y Serrudo (comps.): *Educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 17-44.
- Hornberger, N. (1995): "Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes". En: *Language and Education*, 9 (4), pp. 233-248.
- Hornberger, N. y Johnson, D. (2010): "The Ethnography of Language Policy". En: McCarty, T. (Ed.): *Ethnography and Language Policy*. Nueva York: Routledge, pp. 273-289.
- Johnson, D. y Ricento, T. (2013): "Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy". En: *International Journal of the Sociology of Language*, (219), pp. 7-21.
- Lüdi, G. (2011): Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilingüisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (53), pp. 47-64.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009): "To be or not to be ... a plurilingual speaker". En: *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), pp. 154-167.
- Martin-Jones, M. (2011): "Language policies, multilingual classrooms: Resonances across continents". En: Hult, M. & King, K. (Eds.): *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 3-15.
- Martín Rojo, L. (2010): *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- McCarty, T. (ed.) (2010): *Ethnography and Language Policy*. Nueva York: Routledge.
- Novaro, G. (2004): "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (ed.): *Educación intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*. Buenos Aires, pp. 481-505.
- Serrudo, A. (2010): "Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina". En: Hirsch y Serrudo (comps.): *Educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 255-272.
- Steffen, G. (2013): *Les disciplines dans l'enseignement bilingüe: apprentissage intégré des savoirs linguistiques et disciplinaires*. Francfort: Peter Lang.
- Unamuno, V. (2015): "Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico educativas desde las aulas bilingües del Chaco". En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (101). Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>>.

Pautas de transcripción

¿ ? interrogación	:: alargamiento de un sonido
/ tono ascendente	=texto=
\ tono descendente	=texto= solapamiento en dos turnos
texto_ corte abrupto en medio de una palabra	() descripción de la actuación no verbal
pausa breve	[+texto+] transcripción fonética o aproximativa
pausa mediana	XXX fragmento ininteligible o dudoso
<9> pausa larga indicando segundos de duración	TEXTO enunciado en wichi
<0> sin pausa	[] comentario del transcriptor

Virginia Unamuno es Doctora en Sociolingüística. Desde 2010, trabaja como investigadora del CONICET en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) del Chaco. Actualmente, coordina el proyecto PICT-2283-2013 destinado al estudio del uso de las lenguas indígenas y su transmisión en el norte argentino. Es docente de la UNSAM y la UNTREF. Entre sus publicaciones, destacan sus libros "Lenguas y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica" (Ed. Graó) y "Lenguaje y educación" (Ed. Unqui).

Lucía Romero Massobrio es Profesora en Letras. Durante los años 2014 y 2015 participó en el proyecto "Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Chaco Argentino: detección, intercambio y difusión de experiencias educativas y formativas". Desde 2014, trabaja en el Instituto de Lingüística (UBA) donde lleva adelante el proyecto "La enseñanza-aprendizaje del qom como segunda lengua en Chaco: una aproximación a la categoría 'recuperante' y a los procesos de emergencia normativa" e integra el equipo colaborador del PICT-2283-2013. Actualmente, se desempeña como Jefa de trabajos prácticos de la cátedra Estudios Sociolingüísticos en la Universidad Nacional de San Martín.