

Traducción y revitalización lingüística

Charlas con Josefa

Josefa Ballena (CIFMA /CELES)

Lara Messina (CELES / UNSAM-CONICET)

Virginia Unamuno (CELES / UNSAM-CONICET)

Resumen

En el marco de los procesos de revitalización lingüística (Grenoble y Whaley 2020) que llevan adelante personas y colectivos indígenas, Josefa Ballena, docente y escritora wichi, desarrolla producciones con objetivos estético-literarios en su lengua materna y en español. La traducción forma parte de su proceso creativo bilingüe y se da en diálogo con varias personas de su familia pertenecientes a la misma comunidad. Esto implica un proceso de creación colectiva que busca visibilizar la identidad wichi y ampliar la plataforma discursiva de una lengua minorizada. Con los aportes de los llamados “Nuevos Estudios de Literacidad” (Street 2004; Barton y Hamilton 2004), nuestra investigación colaborativa busca acercarse a procesos para explicar las dinámicas de apropiación y resignificación del escribir en lengua wichi.

En esta oportunidad, compartimos algunas reflexiones que realizamos con Josefa en torno a algunos de sus escritos literarios y a algunos eventos que formaron parte de su trayectoria de literacidad (Zavala 2009; Bazerman 2013; Roozen 2021). Creemos que estos ejes forman parte del proceso de construcción de su voz donde se disputan diversos aspectos de la literacidad hegemónica. En este sentido, creemos que las formas en que Josefa se apropia de la escritura en wichi y en español ponen en tensión las representaciones de la escritura en español aprendidas en la escuela primaria y secundaria que son parte de la formación de las personas indígenas. Y también nos permiten revisar las representaciones sociales sobre la escritura en lengua propia y en español en la formación de docentes bilingües interculturales.

Nuestro corpus se construye en torno a una entrevista a Josefa realizada en 2017 en el marco del V concurso de (auto)biografías lingüísticas y los registros de una conversación de WhatsApp durante el periodo del ASPO donde charlamos sobre los nuevos usos y contextos de la escritura en wichi. A partir de estos materiales y desde la perspectiva de la sociolingüística de la escritura (Lillis 2013) abordamos los procesos que rodean la producción textual para poner de relieve de qué forma y en qué circunstancias se produce la escritura.

Palabras clave: revitalización lingüística – lenguas indígenas – sociolingüística de la escritura – literatura en wichi

Introducción

En el marco de los procesos de revitalización lingüística-cultural (Grenoble y Whaley 2020) que llevan adelante personas y colectivos indígenas, Josefa Ballena, docente y escritora wichi, desarrolla producciones con objetivos estético-literarios en su lengua materna y en español. La traducción forma parte del proceso creativo bilingüe y se da en diálogo con varias personas de su familia pertenecientes a la misma comunidad. Esto implica un proceso de creación colectiva que busca

visibilizar la identidad wichi y ampliar la plataforma discursiva de una lengua minorizada. Con los aportes de los llamados “Nuevos Estudios de Literacidad” (Street [1993] 2004; Barton y Hamilton 2004), nuestra investigación colaborativa (Rappaport 2011; Unamuno y Gandulfo 2020) busca acercarse a procesos para explicar las dinámicas de apropiación y resignificación de las prácticas de literacidad en wichi y en español mediadas por la traducción.

En los últimos años, varios escritores indígenas han logrado desarrollar y difundir sus poéticas tanto en lenguas indígenas como en español y de manera bilingüe (Stocco 2022). Entre estas personas, una de las autoras, Josefa Ballena, escritora y cantautora wichi de Sauzalito¹, es muy reconocida en la actualidad. Formada como docente, ha participado en diversos eventos como el XXXII Encuentro Nacional de Mujeres en Chaco, donde cantó algunas composiciones de su autoría.

Para desarrollar sus producciones poéticas, Josefa articula diversos recursos semióticos que forman parte de los repertorios lingüísticos de su trayectoria de vida bilingüe. En este trabajo nos proponemos analizar diferentes eventos presentes en su trayectoria de literacidad (Bazerman 2013; Roozen 2021). Para ello, analizamos las conversaciones que hemos tenido entre nosotras, para centrarnos en los vaivenes propios de los momentos de producción literaria haciendo foco en el modo en que Josefa elige compartir con otras personas el vivir entre lenguas y el ser-sentir-wichi. Según argumentamos aquí, sus producciones constituyen prácticas plurilingües donde se tejen aspectos multimodales que conforman un *continuum* de prácticas letradas diversas.

Nuestro corpus se construye en torno a dos materialidades: a) una entrevista compartida entre Josefa y Virginia, realizada en 2017 en el marco del V Concurso de (auto)biografías lingüísticas realizado por el GELA (*Grup d'estudis de llengües amenaçades*) de la Universidad de Barcelona; b) registros de intercambios en WhatsApp entre Josefa y Lara durante el periodo del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) donde conversamos sobre los nuevos usos y contextos de la escritura en wichi. A partir de estos materiales y desde la perspectiva de la sociolingüística de la escritura (Lillis 2013), abordaremos los procesos que

rodean la producción textual para poner de relieve de qué forma, en qué circunstancias, se produce la escritura, y el rol de la traducción en ella.

El artículo está organizado de la siguiente manera: primero, presentamos el contexto de nuestra investigación en la provincia de Chaco, Argentina. En segundo lugar, nos proponemos recuperar los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que pueden ser particularmente útiles para nuestro trabajo. Luego, presentamos el corpus de análisis y la metodología. En cuarto lugar, compartiremos el análisis del corpus. En quinto término, presentaremos las discusiones para cerrar con unas reflexiones finales.

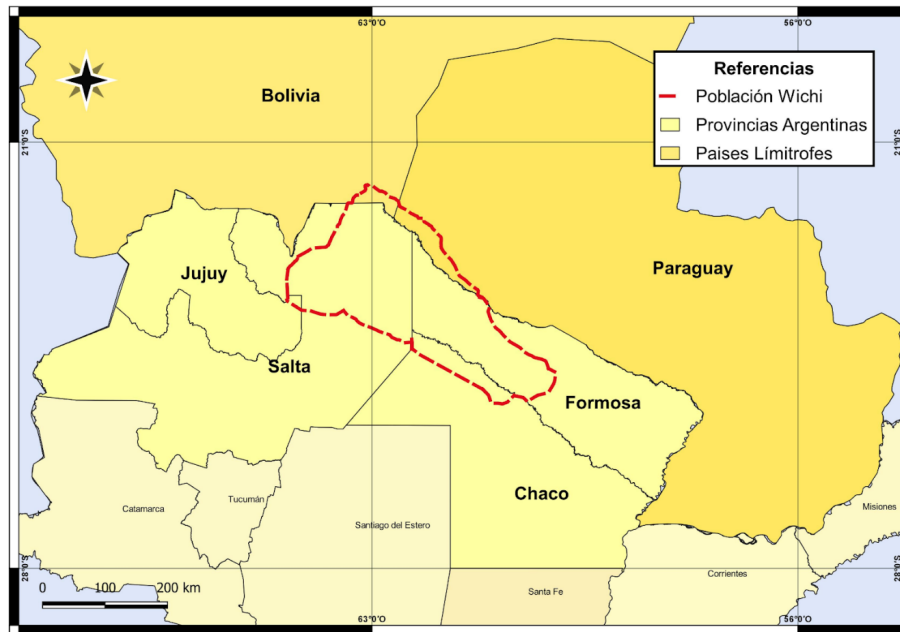
En el marco de la investigación colaborativa o en co-labor, la autoría compartida, la escritura colectiva y la coteorización son temas cruciales. Por esto, hemos decidido dejar en el texto huellas de nuestras voces y de nuestras formas diversas de pensar/escribir juntas. Verán que en algunos casos mencionamos nuestros nombres y, en otros, optamos por utilizar barras para indicar enunciaciones compartidas o individuales. Estas huellas pueden llevar a veces a ciertas confusiones. Les pedimos disculpas si es el caso. Creemos que es importante dar cuenta de este proceso reflexivo porque es la forma en que se lleva adelante nuestra investigación.

Contexto de nuestro trabajo

Este trabajo lo hacemos con los pies en las comunidades wichi² de la provincia de Chaco. Los wichi habita(n) mos actualmente un territorio extenso que incluye zonas de las actuales provincias argentinas de Salta, Chaco y Formosa, así como el sur de Bolivia. El siguiente mapa ilustra el actual territorio wichi:

1 Sauzalito, Sip'ohi en lengua wichi, es una localidad argentina ubicada en el margen del río Teuco en el norte de la provincia de Chaco, departamento de General Güemes.

2 Utilizamos la palabra "wichi" sin tilde, porque es la forma en que se escribe en nuestra lengua. Las personas wichi antes éramos denominadas "matacos". Pero esta expresión, foránea y despectiva, tiene su origen en el nombre de un animal. Esta forma de nombrarnos fue sustituida por una palabra en nuestra lengua que significa persona, gente.



Mapa 1: Territorios wichi. Elaboración del equipo PICT-2283

Se calcula que actualmente los wichi forma(n)mos parte de una extensa comunidad que cuenta con más de 50.000 miembros, la mayoría de los cuales habla(n)mos nuestra/su lengua propia llamada *wichi lhamtes*. Esta lengua es transmitida de generación en generación, y es parte del ser-estar wichi. *Somos lo que hablamos, porque la palabra nos hace lo que somos.*

Concretamente, escribimos desde el territorio wichi que actualmente forma parte de la provincia de Chaco: Sip'ohi. En esta provincia, la lengua wichi es, desde el año 2010, lengua oficial, junto al castellano (Ley Provincial N° 6604/2010).

Quizá mucha gente que lee este texto no sabe que se escribe en wichi. Las comunidades wichi cuentan con dos grafemarios: uno es el que se emplea en el sur de Bolivia y el otro, el que se emplea en Argentina.

En este país, el grafemario o alfabeto wichi³ está formado por un conjunto amplio de grafías que representan los sonidos de la lengua. Por decisión de

las comunidades, estas grafías representan todos los sonidos que están en distintas variedades o dialectos del wichi. Luego, en diferentes zonas, se usan algunas grafías en particular: aquellas que representan los sonidos de la zona. La decisión de un grafemario o alfabeto unificado y al mismo tiempo diverso para la lengua wichi se basa en la importancia que tienen las distintas formas de hablar wichi para nosotros/las comunidades. Así, por ejemplo, el alfabeto wichi reconoce 6 vocales (a, ä, e, i, o, u), si bien en el Chaco se usan/usamos solo 5 (a, e, i, o, u).

Estas decisiones fueron consensuadas en el año 1998, en el marco de una reunión del Consejo Wichi Lhamtes (Consejo de la Lengua Wichi).⁴ A partir de ese momento, escribimos/se escribe utilizando este alfabeto. Con este alfabeto, se empezó a enseñar a escribir en las escuelas.

Antes, los textos escritos que (se) conocía(n)mos pertenecían al ámbito religioso: la Biblia, los salmos y otros textos de las iglesias (especialmente de la iglesia

3 Utilizamos "alfabeto wichi" en el sentido en que lo hace la gente de la comunidad.

4 El Consejo de la Lengua Wichi reúne a diversos referentes de las comunidades wichi de todo el país, así como a referentes académicos, sociales y religiosos, en torno a discusiones relativas a la ortografía de la lengua wichi y su incorporación al sistema escolar (Buliubasich, Drayson y Molina de Berteza 2004).

anglicana) eran los únicos escritos que se encontraban en las casas. Muchas personas wichi participaron en la traducción de estos textos (Montani 2015). Estos traductores fueron luego los primeros educadores wichi que se incorporaron a las escuelas (Ballena y Unamuno 2017).

La traducción del castellano al wichi o del inglés al wichi fueron los contextos en que se desarrollaron los alfabetos wichi, tanto el que se usa en Argentina como el que se usa en Bolivia. Por eso, las personas que traducían fueron ganando un prestigio particular en las comunidades, y fueron reconocidas como personas capaces de enseñar a leer y a escribir.

Muchas de las traducciones de textos del wichi-castellano y castellano-wichi fueron realizadas por personas no-indígenas. Es conocida la variedad de textos y narrativas tradicionales que han sido recopiladas por blancos donde recrean voces indígenas, pero la autoría de estos textos corre por su cuenta. Como dijimos, las congregaciones religiosas anglicanas también hicieron uso de la traducción al wichi en el momento en que decidieron traducir la Biblia a la lengua indígena con el objetivo de evangelizar a las comunidades (Franceschi y Dasso 2010). Por su parte, quienes se dedican a la antropología han utilizado la traducción con fines académicos, en algunos casos para el estudio de las estructuras gramaticales en comparación con el español, y es común la visita de las lenguas indígenas en términos de turismo lingüístico. También los lingüistas han basado en general sus estudios en traducciones: al no hablar la lengua, la técnica más común ha sido pedir a la gente wichi que les traduzca o que les informe si una traducción era correcta. Por ello, nos/les llamaban informantes.

Como dijimos, los primeros educadores wichi fueron quienes participaron en las traducciones de textos religiosos. Luego, se les sumaron los educadores formados específicamente para la enseñanza. Primero, se formaron los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), quienes fueron instruidos para enseñar a leer y escribir en wichi, y para acompañar pedagógicamente a los docentes no-wichi en las aulas. Posteriormente, se formaron maestros y profesores bilingües interculturales

(MI y PIB), quienes están a cargo de grados escolares y enseñan todo el currículum de forma bilingüe.

Según lo que venimos investigando (Ballena y Unamuno 2017; Ballena y Messina 2020), con la formación de estos docentes y su posterior inserción en las escuelas, el empleo del wichi escrito fue expandiéndose. Así, actualmente encontramos distintos tipos de textos en wichi, y usos del escrito en diferentes géneros discursivos como cuentos, materiales didácticos, publicaciones en las redes sociales, murales, poesías, desarrollos de páginas web y aplicaciones de celular (Ballena y Unamuno 2017). La ampliación de estos usos del wichi escrito no solo se refiere a los nuevos textos o a los nuevos géneros discursivos que se desarrollan en esta lengua. También se refiere a un cambio quizá aún más importante: los primeros textos eran escritos que otras personas habían producido antes en otras lenguas; ahora, los wichi escribimos/en en wichi.

Estos nuevos usos del wichi escrito hacen emerger una voz propia que se presenta en relación con la autoría y, en el caso que analizamos en este trabajo, con la autoría creativa. Sin embargo, como argumentamos aquí, esta voz propia es bilingüe, y exhibe los vaivenes entre una y otra lengua como parte del proceso creativo. Ahí la traducción como práctica colectiva adquiere un sentido importante.

Diferentes estudios han analizado los vínculos entre traducción y revitalización lingüística. En general, señalan que la traducción de textos escritos en lenguas mayoritarias a lenguas minoritarias participa en la revitalización de estas lenguas, porque se ven ampliados sus dominios de uso. Estos estudios señalan, también, que la traducción impacta sobre las representaciones que se tiene de una lengua (o, más bien, de sus hablantes). Menos se ha dicho sobre el impacto en estas representaciones que puede tener el recurso a los repertorios bilingües para producir textos en las lenguas dominantes. Nuestro artículo se basa en este tipo de experiencias: en las prácticas letradas bilingües que buscan comunicar un universo de ser-sentir-pensar alternativo a personas que desconocen la lengua minorizada, e impactar sobre las representaciones que los grupos mayoritarios tienen sobre estos hablantes.

El lenguaje como *continuum* semiótico

En los últimos años los estudios sociolingüísticos han comenzado a analizar la escritura, la oralidad y la identidad como parte de un *continuum* semiótico de las prácticas sociales. Este abordaje se debe en gran parte a los ejes teóricos que han desarrollado los Nuevos Estudios de Literacidad (Street 1984, 1995, 2005; Gee 1996; Heath 1983; Scollon y Scollon 1981, 1995; Zavala 2012; entre otros).

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) constituyen un enfoque interdisciplinario que no asume la lectura, la escritura y las producciones orales como la adquisición de habilidades técnicas, descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación, sino que las considera, por el contrario, como un sistema simbólico enraizado en patrones socioculturales relacionados con diversos valores sociales y culturales (Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004). Así, los sentidos tradicionales ligados al escribir, leer y hablar son reemplazados por una nueva formulación que se enfoca ya no en las habilidades individuales de los sujetos, sino en las prácticas sociales y en la forma en que textos, actividades y recursos semióticos se articulan en sus trayectorias vitales (Roozen 2021).

Los NEL proponen pensar las prácticas de literacidad en contextos más amplios que permitan observar el proceso de producción que se desarrolla en torno a los “textos”. Desde esta perspectiva se enfatiza qué hacen las personas cuando escriben y el impacto que tiene la escritura en ellas en un contexto dado (Lillis y Scott 2007). Con ello se corre el foco del texto como producto final escrito pasible de análisis únicamente estilísticos y genéricos, y se piensa la escritura como una práctica social (Barton y Hamilton 2004; Atorresi y Eisner 2021).

En esta misma dirección, desde la sociolingüística crítica, Zavala (2020) considera que pensar el lenguaje en términos de práctica social permite abordar el bilingüismo como parte de los repertorios lingüísticos, en lugar de entenderlo como sumatoria de prácticas monolingües. De acuerdo con Blommaert, “los repertorios son así biografías indexicales, y analizar los repertorios implica analizar los itinerarios sociales y

culturales que siguieron las personas, cómo se manejaron a lo largo de ellos y los atravesaron” (2013: 22). En este sentido, el bilingüismo es comprendido como resultado de trayectorias de vida, que se expresan en prácticas lingüísticas desequilibradas, heterogéneas y dinámicas.

Tanto los NEL como la sociolingüística crítica nos permiten pensar las prácticas letradas bilingües wichi-castellano, así como otras articulaciones del universo semiótico del lenguaje, desde una perspectiva multimodal. Como analizaremos aquí, estas prácticas y los repertorios que las hacen posible se entretujan junto con el ser-pensar wichi en la obra de Josefa para configurar sus producciones literarias/poéticas.

Abordaje metodológico

Con Josefa nos propusimos reflexionar en torno a una selección de sus poesías. Lo hicimos mediante intercambios que se centraron particularmente en los modos de producción poética en diferentes momentos de la trayectoria de vida y según diversas prácticas de literacidad. Como este trabajo lo hicimos durante el ASPO, utilizamos funciones de la mensajería instantánea WhatsApp. Para ello seleccionamos un breve corpus conformado por tres poesías/canciones de su autoría: *Soy wichi* (2013), *11 de octubre* (2017) y *12 de octubre* (2017).

Además de estas reflexiones compartidas en torno a este corpus, para este trabajo incluimos el análisis de fragmentos de la biografía lingüística “Josefa Ballena, una veu wichí” (2017) con la que nosotras (Josefa y Virginia) ganamos el IV Concurso de (Auto)biografías de la Universidad de Barcelona (GELA).

Para pensar los escritos de Josefa creemos que resulta pertinente en términos metodológicos el trabajo de Ivanic (1998). Este autor, utilizando la técnica del *talk around text*, conversa con estudiantes acerca de las nuevas prácticas letradas del espacio académico y los modos de articular allí sus voces, reuniéndose alrededor de sus producciones textuales. Esta herramienta nos permite abordar los eventos de literacidad que se construyen en torno a las producciones artísticas de

Josefa, ya que en diferentes momentos de la vida desarrolla estrategias y utiliza diversos repertorios.

Para abordar el análisis de las trayectorias de literacidad tomamos, por un lado, la propuesta metodológica utilizada por Lillis (2008) en sus estudios de la sociolingüística de la escritura, en la cual realiza entrevistas con los participantes de la investigación sobre escritura académica en varias oportunidades a lo largo del tiempo; y, por el otro, la de Roozen (2009), quien se propone analizar la trayectoria de literacidad de una estudiante de maestría en lengua inglesa a través de un estudio longitudinal donde intenta observar cómo se entretajan aspectos lingüísticos y socioculturales a lo largo de su vida. Según entendemos, estas conversaciones pueden comprenderse como espacios de reflexividad sociolingüística compartida (Gandulfo 2020).

El objetivo de nuestro análisis es reconstruir aspectos de la trayectoria de literacidad en que se inserta la producción de los poemas que elegimos, así como analizar los eventos de literacidad en donde estos textos se producen, haciendo un foco especial en el modo en que los repertorios plurilingües y las prácticas de traducción se ponen en juego.

Trayectoria de literacidad plurilingüe y multimodal

En la primera conversación que mantuvimos vía WhatsApp a finales del 2021, nosotras (Josefa y Lara) charlamos sobre una de las producciones de Josefa, que tuvo como motivo la festividad del 19 de abril, Día del aborigen, en el Sauzalito (Sip'ohi), Chaco.

El evento que reconstruimos sucedió en 2011.

Josefa: Estaba cantando en casa, en wichi. Mi hermano me insiste en que cante en un evento del pueblo donde vivimos. Decido no hacerlo en wichi, sino en castellano. Y decido elaborar un texto en esta lengua. Le cuento a Lara por whatsapp:

En ese momento me invitaron, por eso canté esta canción. Mi hermano Américo decía “¿Por qué ahora en el día del aborigen no cantás? ¿Por qué no presentas estas letras? a los no indígenas les va a

encantar” y yo dije que sí, pero cómo si no hablo en castellano y me dice “Hagamos la traducción” y ahí empezamos. También presenté esa canción porque me había invitado el intendente del pueblo. La señora del intendente se acercó días antes a hacerme la invitación. Mi mamá fue la que la atendió en ese momento. Mi mamá decía “Ahí viene la señora del intendente, quiere que cantes en la plaza que va a haber fiesta, va a haber acto, dice que va a haber ollas, venta de artesanías así que voy a aprovechar para vender mis artesanías y pidió que cantes en la plaza”. Y mi hermano el mayor escuchó y dijo: “Son muy lindas las palabras que decís, sería bueno que cantes, que compartas, que todos sepan que sabés cantar, que sabés escribir”. Y yo le dije que escribir no sé, pero cantar puede ser. (Conversaciones personales 2021)

Como cuenta Josefa, la producción de los textos en castellano se enmarca en esta invitación que es leída por ella y su hermano como una oportunidad de cantar frente a los “no indígenas” y de que “todos sepan que sabés cantar, que sabés escribir”. En el contexto del que forma parte este evento, el “leer” está asociado particularmente al mundo no-indígena, ya que, hasta hace relativamente poco, las personas wichi eran analfabetas.

La posibilidad de escribir en castellano se ve restringida, según Josefa, por dos razones: “cómo si no hablo en castellano” y, luego “[...] escribir no sé, pero cantar puede ser”. En su relato, estas restricciones son las que dan pie a una traducción colectiva de un conjunto de textos que luego Josefa canta en la plaza.

Josefa: Mi hermano hizo la traducción. Estas palabras las sabía de memoria y estaban en wichi. Todo lo que yo decía mi hermano escribía porque en ese momento yo apenas entendía el castellano y él entendía, hablaba y también escribía. O sea, él me escuchaba hablar y al mismo tiempo escribía; yo a esa edad apenas podía leer. En la autobiografía, hay más detalles sobre mi vínculo con la escritura en castellano:

Yo aprendí a leer casi a los 17 años. No era porque no quería: no podía. O sea, me costaba el castellano. Escuchaba al maestro, o sea, siempre estaba el

maestro blanco. Hablaba muy bonito. Decía cosas, pero no sabía qué era lo que decía el maestro.

En séptimo grado el maestro me decía “Esta letra se llama A, B, C, D [...]”. Me costó, la verdad que me costó. [...] Terminé la primaria reconociendo las letras. Inicié el secundario con eso. Pero la suma, resta, eso sí que sabía porque teníamos que sumar uno más dos y así. En el secundario, en octavo año ahí nos hacían leer algo. O sea, el profesor de lengua estaba siempre... o sea, creo que se daba cuenta que la mayoría de los chicos que inician la secundaria no estaban, no sabían leer. No reconocían. Sí escribían bien, la carpeta bien prolija, pero... éramos dibujantes, ¿No? Dibujábamos todo lo que el profesor escribía en el pizarrón. Sacaba 8, 9, 10 en la secundaria, pero nos hacían estudiar de memoria todo. (Conversaciones personales 2021)

Josefa explica que aprende a escribir en castellano tardíamente. Y que esto no es porque no hubiera ido a la escuela. Contrariamente, ella dice que es casi al terminar la escuela secundaria cuando ella aprende a “escribir”. ¿Por qué las comillas? Porque, según cuenta Josefa, su experiencia con los textos escritos no es lineal: comienza con un vínculo con la forma superficial del escrito, equiparando el escribir bien con dibujar letras (prolijamente) (“éramos dibujantes, ¿No? Dibujábamos todo lo que el profesor escribía en el pizarrón”), dissociado de la lectura, la cual se presenta como imposible, debido a la falta de comprensión del castellano (“Yo aprendí a leer casi a los 17 años. No era porque no quería: no podía. O sea, me costaba el castellano. Escuchaba al maestro, o sea, siempre estaba el maestro blanco. Hablaba muy bonito. Decía cosas, pero no sabía qué era lo que decía el maestro”).

Josefa: Luego, cuando aprendo a leer en wichi y a enseñarlo, mi vínculo con el castellano y el sentido de escribir en esta lengua cambia. Tal como charlamos Lara y yo:

Ahí empecé a trabajar y profundizar más sobre la lengua wichi. O sea, antes de trabajar me preocupaba más el castellano, pero después cuando empecé a trabajar como profesora (de lengua wichi) ahí fue al revés. Empecé a profundizar más el wichi que el

castellano. O sea, si hablamos el wichi, o sea, bien el idioma, o sea, como que el castellano viene solo, automático. Estudias tu lengua materna y ahí te va a ser más fácil el castellano. Terminé el secundario con promedio 7. (Conversaciones personales 2021)

En el evento que estamos reconstruyendo las tres, estos vaivenes entre una lengua y otra, y este hacer-pensar-entre-lenguas también aparece. Sin embargo, ya no es Josefa la única protagonista. Mientras que ella se describe con una competencia limitada en castellano, su hermano Américo es presentado como bilingüe “porque en ese momento yo apenas entendía el castellano y él entendía, hablaba y también escribía”. Estas competencias de Américo son puestas a disposición, según cuenta Josefa, a la empresa colectiva de “escribir para cantar” en castellano, un texto donde lo escrito aparece en relación con la oralidad. Pero no se trata de la oralidad de la repetición, como cuando yo (Josefa) iba a la escuela; es una oralidad que se vincula con el decir algo a alguien, hablarles a las personas no-indígenas, contarles quiénes somos, manifestar una voz propia que circula entre el escribir y el decir. No por casualidad una de estas producciones fue *Soy wichi*:

El perfume y la brisa mañanera yo soy
 El canto del río y la luz de un amanecer yo soy
 El aroma de las flores coloridas yo soy
 El murmullo y el trinar de los pájaros yo soy: porque
 yo soy
 la esencia de esta tierra y el viejo tronco del árbol
 donde
 brota en su verde hermosura.
 (*Soy wichi*, Josefa Ballena)

Los objetivos de Josefa en cuanto a desarrollar una poética en español no solo se ven atravesados por motivaciones estéticas, sino también por un deseo de posicionarse como voz wichi, y desde esta voz hablarles a las personas no indígenas y comunicar parte del imaginario wichi. Entonces, la apropiación de la lengua de los “no indígenas” se orienta a la difusión y visibilización de la cultura wichi.

Josefa: Como le conté a Lara por Whatsapp,

la idea era cantar en español, que los que no hablaban en el idioma wichi entiendan lo que yo decía, lo que yo estaba cantando. Porque eso pasa con nosotros cuando escuchamos una canción en castellano y nos gusta la melodía, pero no sabemos qué dice aunque nos encanta escuchar. Sería lindo que los otros que nos escuchen entiendan lo que decimos y nos gustaría entender lo que los otros cantan. Ya sea en español o en otra lengua. Yo no pensaba que lo que yo decía o pensaba era importante, yo lo decía por decir. El que me hizo ver o pensar de otra forma fue mi hermano el mayor, Américo, el que cambió mi forma de ver las cosas. Me decía “Es importante lo que dices”. (Conversaciones personales 2021)

La traducción al castellano de lo que se produce oralmente en wichi, los vaivenes entre lenguas, la articulación de recursos provenientes de repertorios bilingües heterogéneos y colectivos, se relacionan, según Josefa, con la posibilidad de construir un espacio de mutuo entendimiento con la población no-wichi. Es una experiencia que se opone a sus propias vivencias –como lo describe Josefa, “cuando escuchamos una canción en castellano y nos gusta la melodía, pero no sabemos qué dice aunque nos encanta escuchar”–.

Participar en este evento social organizado por el intendente de su pueblo al cual concurren diversidad de personas indígenas y no indígenas supone pensar un espacio de entendimiento. Como decíamos, la traducción tiene, para ella, el objetivo de constituirse como puente que reúna estas subjetividades.

Sin embargo, la escritura y la puesta en canción de estos textos también se orientan a un cambio de estas subjetividades: tienen la intención de incidir en las representaciones sociales sobre los wichi que puedan tener los no indígenas, buscando visibilizar aspectos vinculados a la identidad wichi, a sus formas de ver el mundo y sus relaciones con ese mundo, y marcando también una voz propia en la narración de lo pasado y en la memoria colectiva.

Las palabras están atravesadas por la experiencia de ser wichi, buscan posicionarse con voz wichi y desde allí contar:

Llega por el infinito
 cual pájaros desconocidos
 Blancas alas ondulan reflejando ondas de temor
 Pájaros blancos son
 Negros tiñen
 Al pasar el horizonte en su inocencia dormía
 Un día como hoy
 Color de esperanza veo
 A mi hábitat de origen
 Que en cenizas se verá
 Posterior infierno anuncia
 Como un caldo de cultivo
 De destrucción y maldad
 Ya no más armonía
 Solo silencio, y olvido
 (11 de octubre, Josefa Ballena)

En este poema-canción, Josefa se manifiesta como wichi y describe un momento histórico desde esta perspectiva: el 11 de octubre, día que diversas comunidades indígenas denominan “el último día de la libertad”. Las formas de entender el mundo centradas en el espacio de lo natural, donde el foco se encuentra en las complejidades actuales del ser-sentir wichi en este territorio, marcado por la irrupción de un otro, que rompe la armonía con “destrucción y maldad” y produce “solo silencio y olvido”.

Josefa: En esta misma línea, escribo el siguiente poema, que denomino *12 de octubre*:

Un día como hoy, se escuchó los gritos de un mundo desconocido sin imaginar el perverso monstruo. El ser originario y su hábitat de inocencia, lo cobijó, maravillado, atónito por seres con armaduras y objetos brillantes preciosos, que terminó siendo el final del origen. Hoy, hace cinco siglos, demos el grito de esperanza: Somos retoño
 Somos naturaleza
 Somos aroma

Somos el oxígeno que se debilita día a día: por este mundo
de hombres de barro.
(12 de octubre, Josefa Ballena)

Junto con mi hermano Américo, en el vaivén de lenguas y en la producción letrada que va entre lo oral y lo escrito, entre el pensar y el decir, se construye colectivamente un texto que dice una voz wichi desde una lengua no wichi.

Josefa encuentra un modo de decir a los no indígenas, de narrar, de posicionarse y de mostrarse como wichi: este nosotros-naturaleza que refleja un aspecto central de sus modos de ver el mundo.

Discusión

El análisis presentado en el apartado anterior nos permitió caracterizar las prácticas bilingües que emergen en la trayectoria de literacidad de una de nosotras, Josefa, y, en particular, algunas escenas que tienen por objetivo la creación de composiciones musicales para ser presentadas en eventos sociales.

Contrariamente a los modelos que asimilan la escritura al texto y piensan el escribir como parte de un aprendizaje lineal basado en procesos cognitivos individuales (Ong 1987; Goody 1996), pensar estos eventos de literacidad en términos de prácticas sociales nos permite observar los diferentes recursos y procedimientos de literacidad que se ponen en juego en las producciones letradas. Desde este punto de vista, las producciones emergen y se articulan a partir de recursos que forman parte de las identidades laminadas⁵ que se encuentran en constante reinscripción y actualización (Prior y Shipka 2003).

En la narrativa de Josefa, el escribir se encuentra mediado por apoyos interpersonales. Así, mientras las prácticas de literacidad hegemónica que se desarrollan en el espacio escolar, desde el enfoque de habilidades,

constituyen un repetir, una práctica extranjerizante, un dibujar la lengua del otro, las prácticas vernáculas mediadas por la interacción de la familia y la comunidad wichi devienen en la conformación de una voz autoral y en un decirse en la lengua del otro.

La creación de estas poesías/canciones constituye prácticas situadas que involucran aspectos verbales y no verbales tales como la escritura en español y las concepciones espirituales de la comunidad wichi, y en ellas participan diversos agentes sociales (Barton y Hamilton 2004). Es en esas prácticas compartidas donde se construye y al mismo tiempo se plasma una identidad bilingüe en función del *hacer con otros en torno al texto*, y en este hacer aparece el aprender. Dice Virginia Zavala: “la gente aprende en la práctica [...] junto con otros con los que comparte objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas” (2011: 56).

Pensar estos eventos como huellas que forman parte de las trayectorias biográficas de literacidad (Roozen 2021) nos permite descentrar los textos y llevar el foco al agenciamiento de la voz (Ballena y Unamuno 2017) en tanto hacedora de los escritos bilingües que ya no son traducidos por otras personas. Los usos del español y el wichi, las conversaciones con Américo y la traducción colaborativa se articulan de manera multidireccional para compartir las representaciones del ser-sentir-pensar wichi en la lengua de los otros. Para ello, la voz de Josefa, mi voz, despliega repertorios plurilingües multimodales que le permiten decir en la lengua no indígena el territorio-identidad de su comunidad.

Reflexiones finales

En este trabajo analizamos algunas de las prácticas de literacidad que se articulan en algunas obras poéticas de una de nosotras, Josefa Ballena. Para ello, tomamos en cuenta la noción de “trayectoria de literacidad”, entendida como la reconstrucción de las experiencias

5 Cuando hablamos de *identidades laminadas* nos referimos a una orientación teórica perteneciente a los estudios socioculturales de la escritura, que piensa los modos en que las diversas formas letradas (teniendo en cuenta las articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos), aprendidas tanto en contextos formales como informales, se inscriben al modo de capas en las trayectorias de vida y en las identidades de las personas.

vitales relativas al uso y apropiación de prácticas en torno a los textos.

A través de conversaciones y entrevistas que configuran espacios compartidos de reflexividad, proponemos un análisis de eventos letrados según la técnica del *talk around text*. Esto nos permite abordar el *hacer en torno a los textos* en término de procesos, en lugar de pensar los textos como resultado final. En estos espacios, los vaivenes entre lenguas en este *hacer en torno a los textos* (textos que se piensan, que se dicen, que se escriben, que se cantan, que se recuerdan, etc.) se presentan como configurantes de una práctica social compleja, fluida y dinámica.

Para explicar estos vaivenes, nos sirvió la noción de repertorios de recursos lingüísticos, así como darle un lugar al traducir en tanto cruce de prácticas que se articulan para producir significados. Las poesías/canciones que analizamos indexan en la lengua hegemónica el sentir-pensar wichi. De este modo, la cosmovisión indígena atraviesa el español con el objetivo de

difundir características identitarias. Tal desplazamiento amplía los espacios discursivos para la representación de identidades minorizadas. Y, según se desprende de nuestro análisis, desde la perspectiva de Josefa, esto es parte de su lucha por la revitalización de la lengua-identidad wichi.

Asimismo, como hemos mostrado, estos usos del español para decir lo wichi que se articulan en la práctica del traducir permiten romper otras dinámicas: nos referimos a las dinámicas de poder que se ejercen cuando quien traduce no es parte de la comunidad y realiza esta operación con fines ajenos a ella. Esas prácticas hegemónicas de traducción fueron cruciales en la historia del escribir en las comunidades wichi. Y son marcas que aún quedan de procesos coloniales. Sin embargo, la autoría wichi y el uso de la traducción como herramienta de decir a los no-indígenas lo wichi resignifican el escribir en esta lengua y habilitan otros sentidos de la traducción.

Referencias

- Atorresi, Ana/ Laura Eisner (2021): "Escritura e identidad: perspectivas socioculturales". En *Enunciación*, 26, pp. 14-35.
- Ballena, Camilo/ Virginia Unamuno (2017): "Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi". En *AILA Review*, 30, 1, pp. 120-143.
- Ballena, Camilo/ Lara Messina (2020): "Pensar(se) y decir(se) (en) el mundo: la escritura en wichi en el CIFMA (Chaco)". En Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo/ Héctor Andreani (eds.): *Hablar lenguas indígenas hoy*. Buenos Aires: Biblos, pp. 337-347.
- Barton, David/ Mary Hamilton (2004): "La literacidad entendida como práctica social". En Zavala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles (2013): "Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura". En *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 36, 4, pp. 421-442.
- Blommaert, Jan (2013): "Writing as a sociolinguistic object". En *Journal of Sociolinguistics*, 17, 4, pp. 440-459.
- Buliubasich, Catalina/ Nicolás Drayson/ Silvia Molina de Berteza (2004): *Las palabras de la gente. Alfabeto unificado para wichi lhämtes. Proceso de consulta y participación*. Salta: CEPIHA. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

- Franceschi, Zelda A./ María Cristina Dasso (2010): *Etno-grafías: la escritura como testimonio entre los wichí*. Buenos Aires: Corregidor.
- Gandulfo, Carolina (2020): “¿Por qué no nos enseñaron?’: transmisión intergeneracional del guaraní en dos familias correntinas”. En Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo/ Hector Andreani (eds.): *Hablar lenguas indígenas hoy*. Buenos Aires: Biblos, pp. 113-130.
- Gee, James Paul (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Goody, Jack (1996): *Cultura escrita por sociedades tradicionales*. Trad. de Gloria Vitale y Patricia Willson. Barcelona: Gedisa.
- Grenoble, Lenore A./ Lindsay J. Whaley (2020): “Toward a new conceptualisation of language revitalisation”. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827645>>.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanic, Roz (1998): *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Ámsterdam: John Benjamin.
- Lillis, Theresa/ Mary Scott (2007): “Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy”. En *Journal of Applied Linguistics*, 4, 1, pp. 5-32. <<https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>>.
- Lillis, Theresa (2008): “Ethnography as method, methodology, and ‘deep theorizing’: Closing the gap between text and context in academic writing research”. En *Written Communication*, 25, 3, pp. 353-388. DOI: <<https://doi.org/10.1177/0741088308319229>>.
- Lillis, Theresa (2013): *The Sociolinguistics of Writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Montani, Rodrigo (2015): “Una etnolingüística oculta. Notas sobre la etnografía y la lingüística wichí de los misioneros anglicanos”. En *Boletín Americanista*, LXV, 1, 70, pp. 73-94.
- Ong, Walter J. (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prior, Paul/ Jody Shipka (2003): “Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity”. En Bazerman, Charles/ David Russell (eds.): *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins: WAC Clearinghouse, pp. 180-238.
- Rappaport, Joanne (2011): “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica”. En Leyva, Xóchitl et al.: *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, vol. 2, México: CIESAS/UNICACH/PDTG-Perú/ISS-HIVOS, pp. 327-369.
- Roosen, Kevin (2009): “‘Fan Fic-ing’ English Studies: A Case Study Exploring the Interplay of Vernacular Literacies and Disciplinary Engagement”. En *Research in the Teaching of English*, 44, 2, pp. 136-169.
- Roosen, Kevin (2021): “Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida.” Trad. de Ana Atorresi y Carolina García Ugolini. En *Enunciación*, 26, pp. 84-101. DOI: <<https://doi.org/10.14483/22486798.16909>>.
- Scollon, Ron/ Suzanne Scollon (1981): *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood: Ablex.
- Scollon, Ron/ Suzanne Scollon (1995): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- Stocco, Melisa (2022): “Más allá del paradigma monolingüe: la autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina”. En *Mutatis Mutandis*, 15,

- 1, pp. 8-26. <<https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02>>.
- Street, Brian V. (1984): *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (1995): *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.
- Street, Brian V. (2005): "At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts". En *Research in the Teaching of English*, 39, 4, pp. 417-423.
- Street, Brian V. ([1993] 2004): "Los nuevos estudios de literacidad." En Zavala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo (2020): "Nota metodológica: ¿a qué llamamos investigación en colaboración en este libro?". En Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo/ Hector Andreani (eds.): *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires: Biblos, pp. 35-45.
- Xarxa Vives d'Universitats (2017): "Josefa Ballena, una veu wichi", primer premi del V concurs d'(auto)biografies lingüístiques" (video). En <<https://www.youtube.com/watch?v=7BUGDnCdoao&t=8s>> [Último acceso: 25-9-2022].
- Zavala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.) (2004): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Zavala, Virginia (2009): "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En Cassany, Daniel (ed.): *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós, pp. 25-35.
- Zavala, Virginia (2011): "La escritura académica y la agencia de los sujetos". En *Lulú Coquette. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 8, pp. 17-40.
- Zavala, Virginia (2012): "Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua". En *Revista peruana de investigación educativa*, 4, pp. 77-104.
- Zavala, Virginia (2020): "¿Códigos o prácticas? Una reflexión sobre el lenguaje desde la educación intercultural bilingüe en el Perú". En Niño-Murcia, Mercedes/ Susana de los Heros/ Virginia Zavala (eds.): *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 303-333.

Josefa Ballena es Licenciada en Educación bilingüe e intercultural. Poeta y cantautora wichi. Es investigadora en el proyecto PICT 2018 0706 “Bilingüismo y Procesos de Revitalización / Transmisión de las lenguas guaraní, quichua, qom, moqoit y wichi (Corrientes, Santiago del Estero y Chaco): etnografías sociolingüísticas en colaboración”.

Lara Messina es Profesora Universitaria en Letras (UNSAM), docente en escuelas medias y becaria doctoral del CONICET. Su investigación se centra en la revitalización y transmisión de la lengua wichi en contextos multimodales desde un punto de vista sociolingüístico.

Virginia Unamuno es Doctora en lingüística, especialista en sociolingüística, investigadora del CONICET y profesora en la Universidad Nacional de San Martín. Desde hace más de 10 años trabaja en la provincia de Chaco, en proyectos colaborativos con instituciones e indígenas bilingües e interculturales.