




Participation and language learning in bilingual classrooms in Chaco (Argentina) / Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina)

Virginia Unamuno & Luci Nussbaum

To cite this article: Virginia Unamuno & Luci Nussbaum (2017): Participation and language learning in bilingual classrooms in Chaco (Argentina) / Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina), *Infancia y Aprendizaje*, DOI: [10.1080/02103702.2016.1263452](https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263452)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2016.1263452>

 View supplementary material 

 Published online: 20 Jan 2017.

 Submit your article to this journal 

 View related articles 

 View Crossmark data 

Participation and language learning in bilingual classrooms in Chaco (Argentina) / *Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina)*

Virginia Unamuno^a and Luci Nussbaum^b

^aCONICET; ^bUniversitat Autònoma de Barcelona

(Received 22 September 2014; accepted 7 July 2016)

Abstract: This paper analyses the possibilities for participation and bilingual learning of Wichi children in Chaco (Argentina) in the contexts in which they are currently educated. From a theoretical and methodological approach that links language learning and participation in social and historically located events, two learning environments are discussed: (i) with two teachers (a teacher fluent only in Spanish and a bilingual assistant); and (ii) a bilingual teacher. The data analysis reveals that in type (i) environments the common participation formats, as well as the method in which the semiotic resources at stake are managed, limit the possibilities of bilingual learning in Wichi pupils. However, the more open and flexible interaction formats in type (ii) environments, as well as the activation of bilingual speaking modes, promote spontaneous and guided participation by pupils, therefore offering a greater potential for bilingual learning. Both cases reflect the place that languages and speakers hold in classrooms.

Keywords: plurilingualism; intercultural bilingual education; Chaco (Argentina); participation; learning

Resumen: En este trabajo se da cuenta de las posibilidades de participación y aprendizaje bilingüe de niños y niñas wichíes (Chaco, Argentina) en los contextos donde actualmente son escolarizados. Desde una aproximación teórico-metodológica que vincula aprendizajes lingüísticos y participación en eventos social e históricamente situados, se analizan diferentes entornos de aprendizaje: (i) con dos educadores (un docente competente sólo en español y un auxiliar bilingüe) y (ii) con un docente bilingüe. El análisis de los datos revela que, en los entornos de tipo (i), los formatos de interacción prominentes así como el modo en que se gestionan los diversos recursos semióticos en juego limitan las posibilidades de aprendizajes bilingües del alumnado wichí. En cambio, en los entornos de tipo (ii), los formatos de interacción más abiertos y flexibles, así como activación de modos de habla bilingüe favorecen la participación guiada y espontánea del alumnado, y, como consecuencia, presentan una mayor potencialidad para los aprendizajes

English version: pp. 1–18 / *Versión en español*: pp. 19–35

References / *Referencias*: pp. 36–38

Translated from Spanish / *Traducción del español*: Jennifer Martin

Authors' Address / *Correspondencia con las autoras*: Virginia Unamuno, Acuña de Figueroa, 1483- CABA, Argentina. E-mail: vunamuno@conicet.gov.ar

bilingües. En ambos casos, la participación y los aprendizajes se ven condicionados por el lugar que las diferentes lenguas y los diferentes hablantes ocupan en las aulas.

Palabras clave: plurilingüismo; educación intercultural bilingüe; Chaco (Argentina); participación; aprendizaje

For decades now, and from diverse focuses, there has been scientific concern with regard to accounting for the environments and learning methods of cultural and linguistic minorities in schools. In Latin America these studies have specifically researched the role of schools in the educational inclusion of indigenous populations and their link to public policies (López & Sichra, 2008). The education of indigenous children is associated with the Intercultural Bilingual Education (IBE) programme in Latin America. Although this educational proposal differs from country to country, it is characterized as a whole by incorporating indigenous language and knowledge into formal schooling.

In Argentina, IBE is provided for in its legislation as a modality of the national and provincial educational system. However, specific regulations over the implementation of pedagogical actions for its development do not yet exist (Unamuno, 2015). The present study wishes to contribute in this respect by critically outlining certain IBE implementation forms in this country. Specifically, from an ethnographic and interactional study of class situations, this article presents results of a qualitative analysis aimed at contrasting different learning environments in which Wichi children from Chaco are presently enrolled.

The Wichi population is largely rural. They inhabit regions in the provinces of Chaco, Formosa and Salta, as well as the southern region of Bolivia (Censabella, 2009). Historically, the Wichi have been discriminated against by the region's non-indigenous population. Although most of the Wichi speak their native language, this is being displaced by Spanish, a language that is perceived as much more prestigious, with knowledge of it being a continuing condition in education and in access to the world of work.

Most Wichi children from Charco are enrolled in public schools. Currently 85% of these schools have a Wichi teacher. They hold different qualifications and exercise diverse functions in the schools. The majority, trained in the 1980s in the Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) as Aboriginal Teaching Assistants (ATA), do not possess qualifications that allow them to be in charge of a class (Zidarich, 2001). Intercultural bilingual teacher (IBT) training began in the year 2000, and then afterward, intercultural bilingual professor (IBP) training. Both qualifications enable Wichi teachers to work as regular teachers (Unamuno, 2013; Valenzuela, 2009)

Even though Chaco has a long history of bilingual situations, there is still no normative to govern the IBE. Therefore, each school creates its own proposal depending on the students who are enrolled, on the assigned teachers and on the school administrators' decisions (Fernández, Gandulfo, & Unamuno, 2013).

According to Unamuno (2012), schools with indigenous children opt for different ways of grouping the students who are at the core of diverse bilingual

education proposals: ‘segregated’, where the children are separated into different classrooms according to their home language; and ‘combined’, where the indigenous and non-indigenous children share classrooms. In both types of schools most of the bilingual teachers instruct classes in the first cycle of primary education. This is consistent with transitional bilingual education models (Baker, 2006), in which the gradual substitution of the use of the home language for the use of the official state language is sought. In this case, that language is Spanish.

The *Curriculum for Primary Education* (The Province of Chaco, 2012, pp. 50–53) outlines the functions of bilingual teachers: the ATAs must collaborate with the grade-level teacher to ‘harmoniously work with the knowledge of both cultures’ and to assist the indigenous students in favouring communication with the grade-level teacher. In turn, the bilingual teacher (hereinafter, BT) has the same functions as the grade-level teacher, but works ‘from principles of interculturality and bilingualism’ because he/she has ‘communication skills pertaining to his/her linguistic community ... and to the national community’s language (Spanish)’. This teacher is responsible for all the disciplinary areas ‘from the principles of interculturality and bilingualism’ while also being the ‘transmitter of culture and the language of the community of origin’. Curiously, what is not specified in any official document are the responsibilities of the non-bilingual teacher (hereinafter, TnB)¹.

In this study, we propose: (1) to ethnographically document interaction and participation forms in the contexts in which the Wichi children are currently enrolled; (2) to describe learning environments with two teachers in the classroom (a TnB and an ATA); and (3) to contrast those with environments with only a BT. With this, we intend to empirically discuss what environments are more fruitful for bilingual learning, considering that this learning emerges in interaction and through the verbal participation of the pupils in the classrooms. Before moving into the analysis of the corpus, we will present the theoretical-methodological aspects of the study.

Theoretical framework

An approach to bilingual learning from the study of participation

The framework for examining the data takes the qualitative study of participation, understood as the set of actions that demonstrate the involvement of the actors in the development of interaction, as its central axis (Goodwin & Goodwin, 2004). From a sociocultural perspective on language acquisition, the analysis of situated participation is a condition for the comprehension of bilingual learning (Lantolf, 2006; Lantolf & Thorne, 2006). Such an idea is especially drawn from the work of Vygotsky (for example, Vigotsky, 1997) and Bruner (1978, 1983), and specifically from Zuengler and Miller (2006), who believed that bilingual learning is produced and is a product of the participation of pupils in social and historically situated activities. This brings us to the analysis of interaction since we understand

it to be the locus of linguistic learning, thanks to the mobilization that interaction leads to, which is the restructuring of the pupils' verbal repertoires.

(Pekarek Doehler, 2000). Bilingual learning processes are thought to be dynamic. In them, the pupil, as the 'emerging' (García, 2009) or 'potential' (LüDi & Py, 2009) plurilingual person restructures his/her communicative repertoires according to available verbal resources and those necessary to be able to participate in social activities (Hall & Pekarek Doehler, 2011; Nussbaum & Unamuno, 2006; Zuengler & Miller, 2006; among others).

In our case, what particularly interests us is the participation of Wichi students in the classrooms and to be able to give an account of their possibilities regarding language learning. Since this is a group that is socially branded as 'silent' (Unamuno, 2013), we are also concerned with explaining the circumstances of their non-participation, bearing in mind the two types of learning environments in which they are presently enrolled: with two educators and with just one educator. The analysis of the structures of interaction and of the management of speaking turns, on the one hand, and of the implementation of semiotic resources (verbal and non-verbal) on the other hand, allow a contrast to be made between both environments and the discovery of the conditions of participation and learning in a situated way.

Interaction structures and speaking turns

Participation in the classrooms is analysed in relation to the form in which interaction is structured in the classrooms and to the way in which the different participants contribute to that interaction through speaking turns. Different interaction structures exist: in some cases, the teacher speaks to the whole group, without asking for public intervention from the students, and in others, the teacher creates self-managed interactions, such as in group work, a format that approximates an ordinary conversation (Nussbaum & Unamuno, 2000). IRF sequences are found in the middle of it all — composed of Initiation, Reaction and Feedback activities — whose description has been the focus in several papers from Sinclair and Coulthard's pioneering study (1975).

The interactions are also structured in relation to the didactic activity's logic (Erickson, 1982), which is developed in discursive sequences central to the theme of the class, lateral sequences and peripheral sequences (van Lier, 1988). In the case of bilingual situations, the different types of sequences may occur in one or another of the languages, or in both.

In addition to being structured, participation is publicly visible in the distribution of speaking turns (McHoul, 1978; van Lier, 1988). Through the use of different methods, the participants self-manage or are heteroselected to intervene. These forms of speaking turns may confer increased or reduced agentivity to the students (van Lier, 1988).

Some ethnographic studies from the 1970s and 80s were pioneering in showing that interaction structures proposed in the classrooms could favour or inhibit learning, particularly between students from cultural minorities. Philips (1983)

demonstrated that the academic failure of indigenous students in the United States could be attributed to interaction forms proposed by the teacher, which were often far removed from normal communication in the students' culture.

In the case of the indigenous school-age population in Latin America, there are several studies that contrast participation and formal learning conditions (López, 2008). Hornberger (1987), for example, compared classrooms in which Spanish was the language that instruction was given in, with others that used the indigenous language. According to that study, in the first case, the verbal participation of the indigenous students was quantitatively and qualitatively limited to very few interventions from the students. Most of these interventions were monosyllabic (yes, no, me) or names of numbers (Hornberger, 1987; 2003). In the second case, the interaction structures were more varied, which contributed to greater participation from the indigenous children. However, we have not been able to find studies analysing the participation of indigenous children in classrooms with more than one teacher, nor research that has contrasted classrooms with two teachers (one bilingual and one monolingual) and with just one teacher (bilingual).

Studies on bilingual learning in school situations with more than one teacher are rare (Cresse, 2005). Even rarer are those that critically analyse the use of languages in relation to learning when both teachers represent diverse and/or conflicting ethnic groups (Unamuno, 2014). Worth mentioning, however, are the studies performed in Great Britain in classrooms with students belonging to immigrant groups in which a British monolingual teacher and a bilingual assistant taught jointly (Bourne, 2001; Martin-Jones & Saxena, 1996). These studies demonstrated that, beyond the presence of more than one language in classes, the analysis of interaction was fundamental for understanding whether or not a learning environment was favourable for bilingual learning.

Semiotic resources and participation

In the last decade, sociocultural approaches have pointed out the relevance of accounting for not only the use of speech, but of other semiotic resources in the description of bilingual learning (Mori & Hayashi, 2006; Olsher, 2004; among others). Such resources synchronize with speech, contribute towards making interaction intelligible, guide in the comprehension of collective activity, indicate rights in the construction of participation and actively contribute to interactional organization. Among these resources, the configuration of the space (the participants' positions and movements) and the manipulation of objects stand out.

Regarding verbal resources, the study of bilingual learning linked them to at least two aspects: bilingual speech (Lüdy & Py, 2003) and interaction modes (Grosjean, 2001). Two relevant elements come from bilingual speech: language alternation and the use of linguistically mixed utterances. We understand language alternation (a) as an indicator that guides the participants in the organization of an activity and (b) as an interactional procedure used for the comprehension or production of discourse (Nussbaum, 1990; Py, 1986). From our point of view, language alternation is also an important indicator of bilingual learning processes

since it promotes the building of potential acquisition sequences (De Pietro, Matthey, & Py, 1989). With regard to the use of mixed utterances, these types of utterances contribute to the learning of new linguistic forms as long as they can be interactionally addressed. This treatment is conditioned by the interaction method activated in the learning environments.

Grosjean (2001) proposed the existence of different ‘interaction modes’: unilingual modes — if only one of the languages is activated and the other remains deactivated; bilingual modes — if both languages are activated and used alternately or simultaneously.

Bilingual speech and interaction modes have a relevant role in learning. Two lines of research are remarkable in this sense: one that shows that bilingual speech and interaction modes positively intervene in the development of bilingual skills (García, 2009; Hall, Cheng, & Carlson, 2006; Masats, Nussbaum, & Unamuno, 2007); and one that identifies the stages that are traversed throughout bilingual learning. According to Masats et al. (2007), the pupil initially manages his participation and overcomes communicative obstacles, helping himself in the language(s) that he already knows or else using mixed utterances. In the following stages, the amount of statements in the second language increase, participation in that language is managed and communicative stumbling blocks are resolved without help, through intralinguistic procedures (reformulations, periphrases, etc.). Along this path, those who have learned pass from plurilingual uses (drawing on a repertoire comprised of forms pertaining to different languages) to unilingual uses (through the exclusive or nearly exclusive use of statements in the language that is proposed as the basis of the activity). It should be noted that, in early stages, the pupils could not verbally participate without resorting to linguistic resources in the language that they already knew or to mixed resources.

Method

Population and data

This study is based on participant observation in early and primary education classrooms where Wichi children are enrolled, located in the IX region of the Province of Chaco (Argentina). Three people from our team observed, alternately, early education classes (kindergarten) and primary education level classes (first through third grades) from two different schools over the course of two weeks, during the months of April and September, encompassing the period between the years 2009 and 2012. The selection of these educational levels was motivated by the fact that these were the only levels where bilingual teachers and assistants worked.

We systematically observed more than 300 class hours; 36 classes were recorded on video and transcribed for later analysis. A method of transcribing conversational interaction based on conventions that included the representation of verbal and non-verbal aspects was selected². Most of these recordings were viewed together with the participating teachers in co-observation sessions that were recorded in the field notebook. The analysed contexts and audiovisual

recordings were specified in the complementary material table (online version only).

Three types of educators participated in the observed classrooms: non-bilingual teachers (TnB), Aboriginal teaching assistants (ATA) and bilingual teachers (BT). The TnB hold the certificate of Kindergarten Teacher (Elena and Marta) and Primary Level Teacher (Alicia). None of them have specific training for bilingual teaching or for teaching Spanish as a second language. Elena and Alicia originate from the city of Corrientes and Marta is from Resistencia. None of them consider themselves to be competent in the Wichi language. The three of them have worked for more than 20 years in area schools.

With regard to the bilingual teaching assistants (ATA), Liti received ATA training during the 1990s. She has more than 20 years of experience. Silvina, however, was a student of an intercultural bilingual education teacher training programme when we collected the data. She has worked as an ATA since 2010.

The bilingual teachers (BT) from primary school 1 (Luciana, Laura and Pablo) are Wichis, with the diploma of Bilingual Intercultural Teacher given by CIFMA. Luciana and Laura have worked as teachers since 2011. Pablo began work in 2012. The bilingual teachers observed in the primary school (Paula and Elías) hold the diploma of Intercultural Bilingual Teacher. Paula has worked as a teacher since 2007 and Elías since 2011.

Analytic device

After the repeated viewing of the audiovisual recordings and the transcription of those, the analysis of the conversation, the ethnography of speech and the studies over bilingualism allowed the observed classes to be systematically described and a set of analytical dimensions to be generated, linked to our concept of participation (see previous session). These dimensions were considered in the analysis of the corpus in two instances: in the analysis of each one of the classes and in the contrastive analysis of the two types of learning environments that we studied — with two teachers (TnB and ATA) and with just one (BT). As we're talking about an analysis that falls within a broader ethnographic investigation, these dimensions are used to qualitatively render account of recurring aspects in the corpus, which the participating teachers considered to be commonplace, according to their testimony in the co-observation sessions. The following table (see [Table 1](#)) presents the descriptors studied in the analysis.

Results

Interaction formats

In the classrooms that were observed, both combined and segregated, the recurring factor was that the TnB structured the interaction of activities (opening and closing the sequences linked to each activity and interactively managing transitions between different activities). The IRF formats were the most common, alternated with formats described by the TnB.

Table 1. Dimensions of the qualitative analysis of participation in bilingual learning environments (Wichi-Spanish).

ANALYSIS DIMENSIONS		
Interaction formats	Structuring of the interaction	Types of prominent discursive exchanges Distribution of participants among discursive sequence types Distribution of participants among discursive movement types
Semiotic resources	Management of speaking turns Location of participants Participants' movement Distribution of participants in relation to the materials used during the activity	Hetero/Self-selection Central space/Lateral space Little movement/A lot of movement Presentation of materials/Explanation of the use of the materials/Regulation of the use of the materials
	Occupation of interactional space Manipulation of didactic materials	Verbal realization of speaking turns according to participant type Verbal realization of central/lateral discursive sequences
	Management of verbal resources	Language alternations /Mixed utterances Monolingual /Bilingual

The TnB was also the person who managed speaking turns. The ATA did not perform any central action in the proposed activity. Her intervention was therefore of a lateral nature. It only acquired a central nature when the TnB required her to perform certain activities (particularly: the translation and regulation of participation/comprehension/discipline). This heteroselection of the ATA moved her from the lateral spaces towards the central interactional space (see following section).

Here are two examples: in the first, recorded in kindergarten (segregated classroom), the TnB is in front of the chalkboard, whereas the ATA stands off to the side.

Excerpt 1. Kindergarten. Songs.

Participants: Liti (LIT, ATA), Elena (ELE, TnB), students (SS)

LIT and ELE: ((singing)) *la lechuza la lechuza hace sh: hace sh:\(.)* [the owl the owl is quiet sh: is quiet sh:\(.)]

LIT and ELE: *hagamos silencio como la lechuza que hace que hace sh:* [let's be silent like the owl who is quiet who is quiet sh:]

LIT and ELE: *que hace sh:* [who is quiet sh:]

S: ((they sing))

ELE: ((looking at LIT)) *y en idioma seño\(\.) qué cantamos en idioma/\(.)* [and in native language\(\.) what do we sing in language/\(.)]

LIT: ((she begins to sing in Wichi and the children follow her))

In this case, the TnB asks the ATA to sing in Wichi, after both of them have already sung it in Spanish. This type of control over participation on the part of the ATA was quite recurrent in our corpus.

In the second fragment, collected from a first-grade class (combined), the TnB was alongside the chalkboard that had drawings of grids to be filled in with letters. The ATA stayed off to the other side of the chalkboard. In the excerpt, the TnB finished an exchange with a student (line 1), then called Bryan to come up to the chalkboard (line 3); after a silence, the ATA addressed Bryan and told him to go up to the chalkboard (line 4); the TnB looked at the ATA and asked her to explain the instructions to Bryan (line 5). The ATA then moved towards the centre of the classroom as she spoke to Bryan (line 6–7).

Excerpt 2. Primary school 1. We complete words.

Participants: Alicia (ALI, TnB), student (S1), Míriam (MIR, ATA), Bryan (BRY, student)

ALI: *muy: bien\(\.)* [very: good\(\.)]

AL1: ((a child says something incomprehensible))

ALI: *Bryan\(\.) querés pasar a marcar la segunda\|pasá\(\.)* [please come up and check the second\|come up\(\.)]

MIR: *APASA\(\.) BRYAN\(\.)* [come up\(\.) bryan\(\.)]

ALI: ((to MIR)) *decile que marque arriba y abajo\(\.)* [tell him to check above and below\(\.)]

((MIR then moves from the side of the chalkboard towards the centre))

MIR: *EH|LAPASACHE ATHANA\|.)* [come up now\|.)]

BRY: ((approaches the chalkboard))

What occurred in this excerpt was recurrent in our corpus: the ATA is self-selected to contribute to controlling the progress of the classroom — as in the above fragment, line 4 — when she anticipated a comprehension problem, or in most cases, was directly heteroselected by the TnB — as in excerpt 1 (line 5) and 2 (line 5) — or indirectly selected by a TnB after a look from her or a long pause.

In short, the ATA's public interventions in the classroom mostly occurred through heteroselection by the TnB. The opposite did not occur: the ATA never chose the TnB as the next speaker, nor requested a certain action from her. The ATA's interventions were thus situated in the activity's lateral sequences: oriented towards regulation of discipline and the prevention of possible misunderstandings between the TnB and the students, always outside of the joint activity's central sequences. There were no significant differences between the segregated and combined classrooms in this respect.

Most of the activities that the TnB presented did not generate spontaneous interventions from the students. They were directed at ensuring that the children wrote on the chalkboard or in their notebooks, drew or painted. Sometimes the TnB placed IRF structures into play, in which the students interactionally contributed by filling in an interlocutory space prepared by the TnB, as demonstrated in the following excerpt.

Excerpt 3. Primary school 1. We complete words.

Participants: Angélica (ANG, TnB), students (SS)

ANG: *vamos a leer acá\|.)* *Vivi\|.)* *vamos a leer-.)* [let's read over here\|.)]

Vivi\|.)

SS: *ma:.) te\|.)*

ANG: *todos juntos\|.)* [everyone together\|.)]

SS: *ma:te\|.)*

ANG: ((she follows along with the writing on the chalkboard with her finger))

muy bien\|.) *eh pasa:-* [very good\|.)] OK, go ahead:-]

In line 2 the children responded with the R activity from the IRF sequence, through the act of reading when they understood the activity's mechanics, but they did not ask questions or intervene on their own. The analysed recordings showed that this type of interactive proposal from the TnB was the most common. The TnB rarely proposed more conversational or open-ended sequences. That was logical considering that the teacher in charge of the class had limited or no competency in the children's regular language. The evolution of the class and the possibility of the students' participation in the interactional sequences proposed by the TnB depended, in this context, on the mediation of the ATA.

In classes managed by a BT, both segregated and combined, sequences similar to those observed in classrooms with a TnB and an ATA were identified. Verbal exchanges with an IRF structure prevailed. However, unlike the classes with two

teachers, in the second activity the children proposed new exchanges through self-selection.

The participation formats in these classes were more open, in such a way that spontaneous interactions were established. The following excerpt is from a first-grade class attended by Wichi and Criollo (traditional non-indigenous inhabitants of the region) children (combined classroom):

Excerpt 4. Primary school 1. We round vowels

Participants: Luciana (LUC, BT); students (S1 and S2)

S1: ((approaches the teacher and shows her notebook)) *HA IS/(.)* [it's good/(.)]

LUC: ((looking at the notebook)) *KHA HASI HAN'ONHI JHINWE (.)* [no\(.) it's wrong\(.) there's no\(.) look/(.)]

LUC: *WATAÑLOK LHENLHIWE MAYEK-(.) REDONDOFWAJH LHUKWE\(.)* [you had to make this-(.) see it rounded\in this way\(.)]

LUC: *LALenkATEJ AENCERRA LHUKWE\(.)* [you line it enclose it like this-(.) in this way\(.)]

S1: *N'LEJ TOJHA|* [erase this/(.)]

LUC: ((agrees))

S2: ((approaching)) *LHEK\(.)* [let's see\(.)]

Here, the BT, in addition to managing central activities, could develop lateral activities at the request of the student, who could spontaneously ask for help. This, in great number, reversed the speaking turns taken by the students and was remarkable in the class observations.

Management of semiotic resources

Occupation of the space

In the classrooms with a TnB and an ATA, combined or segregated, it was repeatedly observed that the TnB occupied the central space in front of the students during the management of large group activities. In turn, the ATA occupied a lateral space and only moved towards the central axis of the class when a translation was needed. As pointed out, this movement tended to occur after an explicit request from the TnB. This space distribution set up asymmetrical actions (central for the TnB and lateral for the ATA).

In the classrooms with a BT, combined or segregated, the BT occupied the classroom space in a flexible way, moving around to perform central or lateral activities in which she individually helped the students. The audiovisual recordings indicated that the students also moved around more in these classrooms: to show the results of their activities to the teacher or to speak with classmates. No explicit control over movement performed by the BT in the classroom space was registered.

Manipulation of materials

In all of the recordings made in the classrooms with two teachers, combined and segregated, the TnB was the person who manipulated the objects used for learning, both for activities at the front of the classroom and those in which the students worked at their desks. So for example, in a drawing activity with chalk, the TnB showed the elements to be used, whereas the ATA remained off to the side while translating certain statements from the TnB. Afterward, during the activity, the TnB showed the drawings that were made, whereas the ATA was busy silently writing the children's names on their individual papers. It should also be noted that the ATA rarely wrote on the chalkboard in these classes.

In the case of the observed classes with a BT, being that there was just the one teacher, that teacher manipulated, explained and controlled the use of the materials.

Management of verbal resources

What has been presented up to this point has shown, in classes with two teachers, the secondary position that the ATA occupied in conducting the class. Nevertheless, the ATA's action was crucial for the activity's progress, given that she was placed in the middle of intercomprehension between the TnB and the students.

In these classes, the TnB used Spanish exclusively, with the exception of school forms. The ATA spoke in Wichi to Wichi students and in Spanish to the TnB. We observed that the ATA interacted with non-Wichi children on only a few occasions. We recorded only two cases, and the exchange in those cases was in Spanish.

In comparison to the high intensity of the TnB's voice, the ATA used a quieter voice. The children spoke in Wichi amongst themselves and also with the ATA, always in a low voice. Their use of Spanish was limited to short statements in response to questions from the TnB, within the IRF structure (see excerpt 3).

Despite being a bilingual social context, in the classrooms (combined or segregated) with two teachers, the TnB's lack of competence in the Wichi language shaped a 'consecutive monolingualism' interaction; in other words, the TnB spoke in Spanish to the entire group-class and the ATA spoke in Wichi (see excerpts 1 and 2), generally in individual conversations. In this interactional way, language alternations and/or the use of mixed utterances (Spanish-Wichi) were not common in the activity's central sequences. The TnB could not resort to them to frame the Wichi children's learning. This led to, as we observed, inhibition, abandonment of the interaction and silence on the part of these students.

As pointed out, in the case of the BTs who were observed, they taught in two distinct linguistic situations: in segregated classrooms and in combined classrooms. In the segregated classrooms, the BT was in charge of the Wichi children who had to learn educational content in Spanish and aspects of the Wichi language and culture. To do this, two interactional modes were activated: unilingual modes in activities that established the teaching of contents in one language or another as the goal; and bilingual modes in activities in which

Spanish was taught as a second language, with Wichi used to guarantee the children's comprehension or production in Spanish. In the following excerpt from an initial literacy class (in Spanish), Paula turned to Wichi to ensure that the children understood the list of words written on the chalkboard. In addition, she asked them to write sentences in Spanish with the words. Since the children's skills in this language were limited, she employed language alternation and mixed utterances ('*pera tojh akojh*' ['pear tojh akojh']) to frame her production.

Excerpt 5. Primary school 2. We construct sentences on the chalkboard.

Participants: PAULA (PAU, BT); students (S1 and S2)

PAU: *ATHANA NOMEY PERA*\(.) *EP ISCHE NAWUYE _ CHE NOMEY pera?*
CHE N'TEK NOMEY EP NWUYEY TOJH N'YUK pera\(.) *CHE N'WU*
SUWELE LHAÑIYA\(.) [now the word 'pera' [pear]\(.) what can we say
 about 'pera'? If I wish to speak _ what
 can I say about 'la pera'? If I speak in Spanish\(.)]

S1: *el pera*\|

PAU: *AH-|CHE SUWELE LHAÑIYA APIWUYEY*\|*pera TOJH AKOJH*\|the
 pear is-(.)

PAU: *ah-|if it is in Spanish, what do you say?*\|*pera está rica* [pear is delicious]
 \|*la pera es-* [the pear is-]\(.)

S2: *rica* [delicious]\|

PAU: *IWUSEY CHE N'YUK la pera es rica* [the pear is delicious]\|*NOMEY*
mariposa [butterfly] *ATHANA*\(.)

PAU: I can say the pear is delicious\|the word butterfly now\(.)

In the combined classrooms, bilingual interaction modes were also activated to ensure the participation of non-Wichi children in central sequences, as observed in the following excerpt.

Excerpt 6. Primary school 1. We speak about health.

Participants: Luciana (LUC, BT), students (S1 and SS)

LUC: *WIT TOJHA*\(.) *TOJH TOY HANEJ TIYOTEJ*\(.) [and this\(.) this that
 we drink\(.)]

S1: *soda*\(.) [carbonated water]

LUC: *KHA soda*\(.) [it's not soda\(.)]

((points to a jug of water on the table))

LUC: *TOJH IHI*\(.) jug of-(.)

LUC: *this here*\(.) jug of-(.)

S: *INOT*\(.) [water\(.)]

LUC: *INOT*\(.) *EP LHEY SUWELE INOT*\(.) *NENCHO HOP*\(.) [water\(.) and
 how do you say water in Spanish\(.) lowered head\(.)]

S1: *agua*\|

LUC: *a:gua*\(.) *IWATLOK CHITSAJHI INOT TOJH TIYOYEJ*\(.) [a:gua\(.) it is
 necessary to drink water every day\(.)]

LUC: *todos los días agua TIYOYEJ* [water every day TIYOYEJ]\|*INOT*\|

LUC: water is drunk every day\(.) water\(.)

LUC: *mucha agua hay que tomar\(.) Pablito\(.) escuchaste/\(.) cuando hace mucho calor yo tengo que tomarmu:cha agua\(.)* [drink a lot of water \(.) Pablito\(.) did you hear/\(.) when it is hot I have to drinkmu:cha agua [a lot of water]\(.)]

In this case, the teacher elicited information over the poster that was in her hands: first in Wichi, and later asking for a translation (line 7). When the sequence was closed, accepting the contribution of S1 (line 8), she addressed the non-Wichi child and, in Spanish, resumed the previous conversation. Thus, in the case of BT, the bilingual modes were used for participation and for facilitating it at the same time.

Summary of results

Our analysis presents a qualitative and contrastive approach to the possibilities of participation and learning in Wichi children from the description of two types of learning environments in which the children are currently enrolled. As we have shown, there are notable differences between the learning environments with two teachers and with just one bilingual teacher.

The environments with two teachers were characterized by:

- (1) The predominance of IRF formats motivated by the few resources in Spanish for students and by the lack of the TnB's capabilities in Wichi. The dominance of these interactional formats impacts the management of speaking turns: self-selections on the part of the students to intervene in Spanish are very few or non-existent. In most of the recordings, they only intervene in this language after an explicit request from the teacher, mediated by the ATA, and in very syntactically formatted expository contexts. Their speech in Spanish is restricted to interventions in the second movement of the IRF sequences, in a short expository space. This is seen in the low amount of public speaking from Wichi children.
- (2) The dominant occupation of the central space by the TnB in relation to the other teacher, as well as a majority control by the TnB over materials in the progression of the classes. The ATA occupies a subsidiary role: she facilitates intercomprehension and performs tasks to help the TnB's actions. This is thoughtfully interpreted by the students, who meet the evolution of the central action in Spanish but mostly interact with the ATA, in non-public sequences in which they seek help to contribute to the central activity.
- (3) The asymmetrical distribution of verbal resources between the participant and between types of interactional sequences. Wichi is used in interactions with the ATA and between classmates. Such management of verbal resources guides in the understanding of participation: the Wichi language appears as an exclusive resource for interactions between Wichi people (children and adults). Its use is predominately situated in discursive

sequences lateral to the classrooms' central activity. Spanish, for its part, emerges as the preferential resource for the realization of central sequences relative to the activity and in the interaction between different social groups. This asymmetrical distribution of verbal resources limits the participation of the children, who are unable to resort to their verbal repertoire as a whole.

- (4) The activation of an interactional mode that we call 'consecutive unilingual'. This is characterized by the succession of speaking turns in each language (TnB speaks in Spanish and the ATA in Wichi). In this mode, language alternations or uses of mixed utterances (Spanish-Wichi) by the students in central sequences do not register, and consequently the interactional sequences oriented towards the restructuring of linguistic knowledge in the language established as characteristic of teaching-learning (Spanish) are limited.

For its part, the environments structured by the bilingual teacher are characterized, contrastively, by:

- (1) A greater variety in the interaction formats. The more open formats make self-selection by the students possible, for intervening in the activity's central sequences. This is seen in greater verbal participation from the students and also in greater public speaking volume from those same students.
- (2) Greater flexibility in the occupation of space and in the mobility of the participants (teacher and students). This gives way to a greater variety in the interaction formats in which the students participate.
- (3) A distribution of the Wichi and Spanish languages in relation to different activities that the teacher presents or to different times during the class. The students are shown to be capable of orienting themselves towards the use of one language or another according to the microcontext that the teacher proposes.
- (4) The unilingual and bilingual modes are activated at different times during the classes. Being bilingual, the teacher is in a position of enabling the use of one or both languages in the performance of diverse microactivities, including those that form part of the classroom's central activity. Through the change from one language to the other, the students' comprehension is facilitated and their participation is encouraged. The BT calls on both languages to scaffold the construction of new learning. One remarkable fact in the combined classrooms (with Wichi and non-Wichi children together) is that, through language alternation (from Wichi to Spanish and vice versa), the BT enables the understanding of the class for all of the students and resolves misunderstandings when they occur. Language alternations and the use of mixed utterances are also common between the students. The TnB is in a position to understand them and guide in their restructuring. This promotes fluency in the children's interventions during the central activity of the class and facilitates the teacher's scaffolding.

In short, our analysis shows that even though two languages are present in both types of learning environments, the second ones provide more favourable contexts for the development of bilingual learning. The variety of interaction formats that are proposed, as well as the way in which the semiotic resources are managed in these types of environments, offer greater possibilities for the Wichi students to participate in the classroom activities and more opportunities for restructuring their bilingual repertoires.

Discussion

As we pointed out in the theoretical framework, we have no knowledge of studies that, like the present one, contrast participation in bilingual learning environments with two teachers and with just one. Nevertheless we believe it is relevant to discuss our results with two other types of studies: (a) those that analyse learning environments with two teachers in relation to their potential regarding bilingual learning; (b) those that study the relationship between uses of indigenous languages and participation in Latin America.

Our results correspond, for example, with those from Cresse (2005), who demonstrated that environments with two teachers are shown to be positive for bilingual learning as long as their linguistic and professional skills are valued equally, and their contributions to interaction are symmetrical with regard to the didactic activity's main action. The author argues that, in cases where verbal resources and the users are hierarchized with respect to the class's main action, the possibilities of constructing effective bilingual environments are limited.

Along the same lines, Martin-Jones and Saxena (1996) have shown that the potentiality of bilingual learning in classrooms with two teachers is conditioned by the interactional locations in the classroom that the non-bilingual teacher offers the bilingual teacher. In their work on classrooms that take in non-English-speaking migrant children and in which bilingual assistants intervene, the authors reveal that the students see their participation in class activities as restricted because the verbal resources in their first language are categorized as subsidiary to resources in the instruction language (English). The analysis of interactions shows that the migrant students' bilingual resources and those of the bilingual assistants are monitored by the teachers in charge of the class, in such a way that learning environments are built in which the different languages are hierarchized. Learning environments structured in this way limit possibilities to participate and learn in a bilingual way, thus contributing to promoting monolingualism. Bourne (2001) presented similar results when he suggested that asymmetries in power between the two teachers in charge of the class (class teachers) and the bilingual assistants (bilingual support staff) maintained a definition of monolingual classrooms, despite the presence of bilingual adults in the classes (Bourne, 2001, p. 256).

With regard to relationships between participation and linguistic learning in the Latin American indigenous context, our results contribute to the abundant bibliography over the potential for the participation of indigenous children,

offering environments that institute the native language as the language that teaching is performed in (for a summary, see López, 1998). Thus, for example, the study from Hornberger (2003) showed that these types of environments produced greater spontaneous, non-guided participation, greater speech volume and the use of language in general by the indigenous children ‘both in terms of quantity and complexity’ (Hornberger, 2003, p. 176). According to this author, in such contexts, the learning possibilities for these children were greater.

In short, thanks to the examination of audiovisual data, our study provides new elements to the results in two ways. On the one hand, the consideration of the management of verbal and non-verbal resources offers a greater understanding of the way in which learning environments with two teachers in a bilingual context are built, and of the form in which these are monolingually configured despite the presence of two languages. Our analysis shows the way in which the hierarchization of verbal resources (and of users) in classrooms with two teachers is produced, taking into consideration interactional aspects (distribution of speaking turns and of languages in discursive sequences), but also other types of semiotic aspects, such as those concerning the occupation of space and the manipulation of materials.

On the other hand, this study proposes specific dimensions for the analysis of indigenous children’s participation and of the form in which the bilingual competencies that the indigenous teacher makes available when she is in charge of the class favours scaffolding in learning construction processes.

Conclusions

We began from the assumption that bilingual learning was linked to participation, thus requiring a study based on learning environments and their potentialities. Method and theory were inseparable in such an undertaking.

In our case, participation in environments where Wichi children learn languages challenged dissimilar contexts that are presented to the analyst as highly complex to be systematized. However, the analysis of the classroom data allowed us to put forth analytical dimensions that were shown to be relevant for the contrast that we proposed, linked to the forms of interaction and management of semiotic resources in the classrooms. With them we were able to describe the form in which, through different resources, more or less positive environments for the construction of bilingual learning were produced.

Our contrastive approach to situations in which Wichi children are currently enrolled presents a holistic evaluation of diverse learning environments. This analysis highlights the way in which asymmetry between social groups and their languages (indigenous and non-indigenous) is seen in forms of participation, limiting bilingual learning. Furthermore, it shows the potentiality that learning environments managed by indigenous teachers offers to bilingual learning. We hope that these results will serve to transform the current education of Wichi children in Argentina and foster critical reflection over the IBE in this country.

Notes

1. Original categories for designating the two teachers are often: (a) a white teacher — non-indigenous teacher; and (b) Aboriginal teacher or bilingual teacher to consult with the Wichí teachers or assistants. We opted for more neutral categories: bilingual teachers (BT), teachers who are CIFMA graduates; ATA, Wichí assistants; non-bilingual teachers (TnB), and non-indigenous teachers.
2. Transcription symbols:

Ascending, descending, steady intonation	^_
Pauses	(.) (..)
Syllable lengthening	:::
Overlap	[text]
Interruption	text-
Remarks	((text))
Languages	Spanish WICHI
Translation	On unnumbered bottom line
Incomprehensible fragments	xxx

Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina)

Desde hace décadas, y desde diversos enfoques, existe una preocupación científica por dar cuenta de los entornos y modos de aprendizaje de las minorías culturales y lingüísticas en las escuelas. En América Latina, estos estudios han investigado especialmente el papel de las escuelas en la inclusión educativa de las poblaciones indígenas y su vinculación con las políticas públicas (López & Sichra, 2008). La educación para niños indígenas está asociada en América Latina a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Si bien tal propuesta educativa diverge de país a país, en su conjunto se caracteriza por incorporar la lengua y los saberes indígenas a la escolarización formal.

En Argentina, la EIB está contemplada en su legislación como modalidad del sistema educativo nacional y provincial. Sin embargo, no existen hasta el momento regulaciones específicas sobre la implementación de acciones pedagógicas su desarrollo (Unamuno, 2015). El presente trabajo quiere contribuir en este sentido, describiendo de manera crítica ciertas formas de implementación de la EIB en este país. Concretamente, a partir de un estudio etnográfico e interaccional de situaciones de clase, en este artículo se presentan resultados de un análisis cualitativo dirigido a contrastar diferentes entornos de aprendizaje en los que actualmente se escolarizan los niños wichíes del Chaco.

La población wichí es mayormente rural. Habita regiones de las provincias de Chaco, Formosa y Salta, así como la región sur de Bolivia (Censabella, 2009). Históricamente, los wichíes han sido objeto de discriminación por parte de la población no indígena de la región. Si bien la mayoría de los wichíes son hablantes de su lengua, ésta está siendo desplazada por el español, lengua que goza de mayor prestigio y cuyo conocimiento es condición de permanencia en la educación y de acceso al mundo laboral.

La gran mayoría de niños wichíes del Chaco son escolarizados en escuelas públicas. Actualmente el 85% de estas escuelas cuenta con algún docente wichí. Éstos poseen diferentes titulaciones y ejercen diversas funciones en las escuelas. La mayoría, formada en los años 80 en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) como Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), no cuenta con una titulación para estar a cargo de una clase (Zidarich, 2001). A partir del año 2000, se formaron maestros bilingües interculturales (MIB), y, posteriormente, profesores interculturales bilingües (PIB). Ambas titulaciones habilitan a los docentes wichíes para enseñar en condiciones equivalentes a un docente común (Unamuno, 2013; Valenzuela, 2009).

Si bien el Chaco tiene una larga tradición de experiencias bilingües, aún no existe una normativa que regule la EIB. Por ello, cada escuela construye su propuesta, en función del alumnado inscrito, de los docentes asignados y de la decisión de sus directivos (Fernández, Gandulfo, & Unamuno, 2013).

Según Unamuno (2012), las escuelas con niños indígenas optan por diferentes formas de agrupamiento del alumnado que son la base de propuestas de educación bilingüe diversas: ‘de segregación’, donde los niños son separados en diferentes aulas según su lengua familiar; ‘de conjunción’, donde los niños indígenas y no indígenas comparten aulas. En ambos tipos de escuelas, la mayoría de docentes bilingües imparte clases en el primer ciclo de educación primaria. Ello es coherente con modelos educativos bilingües de transición (Baker, 2006), en los cuales se busca la paulatina substitución del uso de la lengua del hogar por el uso de la lengua oficial del Estado, el español en este caso.

El *Curriculum para la educación primaria* (Provincia del Chaco, 2012, pp. 50–53) esboza las funciones de los docentes bilingües: los ADA deben colaborar con el maestro de grado para ‘trabajar armónicamente el saber de ambas culturas’ y asistir al alumno aborigen para favorecer la comunicación con el maestro de grado. Por su parte, el docente bilingüe (en adelante, DB) tiene las mismas funciones que el maestro de grado, pero trabaja ‘desde los principios de la interculturalidad y del bilingüismo’ porque tiene ‘competencias comunicativas de su comunidad lingüística ... y de la lengua de la comunidad nacional (español)’. Este docente es responsable de todas las áreas disciplinarias ‘desde los principios de la interculturalidad y bilingüismo’ a la vez que es ‘transmisor de la cultura y del idioma de la comunidad de pertenencia’. Curiosamente, en ningún documento oficial se especifica qué debe hacer el docente no bilingüe (en adelante, DnB)¹.

En este artículo, nos proponemos: (1) documentar etnográficamente las formas de interacción y participación en los contextos en que actualmente se escolarizan los niños wichíes; (2) describir entornos de aprendizaje con dos docentes en el aula (un DnB y un ADA); y (3) contrastarlos con entornos con un DB. Con ello, pretendemos discutir empíricamente qué entornos se presentan como más fructíferos para los aprendizajes bilingües, considerando que dichos aprendizajes emergen en la interacción y mediante la participación verbal de los aprendices en las aulas. Antes de adentrarnos en el análisis del corpus, presentaremos los aspectos teórico-metodológicos del estudio.

Marco teórico

Una aproximación al aprendizaje bilingüe desde el estudio de la participación

El marco para examinar los datos toma como eje central el estudio cualitativo de la participación, entendida como el conjunto de acciones que demuestran la implicación de los actores en la evolución de la interacción (Goodwin & Goodwin, 2004). Desde una concepción sociocultural de la adquisición de lenguas, el análisis de la participación situada es condición para la comprensión de los aprendizajes bilingües (Lantolf, 2006; Lantolf & Thorne, 2006). Tal

concepción se inspira especialmente en el trabajo de Vygotsky (por ejemplo, Vigotsky, 1997) y Bruner (1978, 1983), y, específicamente, de Zuengler y Miller (2006), quienes consideran que los aprendizajes bilingües se producen y son producto de la participación de los aprendices en actividades social e históricamente situadas. Esto nos lleva a analizar la interacción porque la entendemos como el locus de los aprendizajes lingüísticos: gracias a la movilización que la interacción provoca, los repertorios verbales que disponen los aprendices se reestructuran (Pekarek Doehler, 2000).

Los aprendizajes bilingües se consideran procesos dinámicos. En ellos, el aprendiz, en tanto que persona plurilingüe ‘emergente’ (García, 2009) o ‘en potencia’ (LüDi & Py, 2009), reestructura sus repertorios comunicativos en función de los recursos verbales disponibles y de aquéllos necesarios para poder participar en las actividades sociales (Hall & Pekarek Doehler, 2011; Nussbaum & Unamuno, 2006; Zuengler & Miller, 2006; entre otros).

En nuestro caso, nos interesa especialmente la participación del alumnado wichí en las aulas, y poder dar cuenta de sus posibilidades de aprendizajes de lenguas. Como se trata de un colectivo socialmente catalogado como ‘silencioso’ (Unamuno, 2013), nos preocupa, también, explicar las circunstancias de su no participación, tomando en cuenta los dos tipos de entornos de aprendizaje en que se escolarizan actualmente: con dos educadores; con uno solo. El análisis de las estructuras de interacción y de la gestión de turnos de habla, por una parte, y del despliegue de los recursos semióticos (verbales y no verbales), por otra, permite contrastar ambos entornos y describir, de forma situada, las condiciones de participación y aprendizaje.

Estructuras de interacción y turnos de habla

La participación en las aulas es analizada en relación con la forma en que se estructura la interacción en las clases y con el modo los diferentes participantes contribuyen a la misma a través de los turnos de habla. Existen diferentes estructuras de interacción: en algunos casos, el docente habla a todo el grupo, sin solicitar intervención pública del alumnado y, en otros, éste construye interacciones autogestionadas, como en el trabajo grupal, formato próximo a la conversación ordinaria (Nussbaum & Unamuno, 2000). En medio, se hallan las secuencias IRF — compuestas por los movimientos de Iniciación, Reacción y *Feedback* — cuya descripción ha sido objeto de atención en numerosos trabajos desde el estudio pionero de Sinclair y Coulthard (1975).

Las interacciones también están estructuradas en relación a la lógica de la actividad didáctica (Erickson, 1982), que se desarrolla en secuencias discursivas centrales al tema de la clase, secuencias laterales y secuencias periféricas (van Lier, 1988). En el caso de situaciones bilingües, los diferentes tipos de secuencias pueden realizarse en una, otra lenguas o en ambas lenguas.

Además de estar estructurada, la participación se hace públicamente visible en la distribución de turnos de habla (McHoul, 1978; van Lier, 1988). Mediante diversos métodos, los participantes se autoseleccionan o son heteroseleccionados

para intervenir. Estas formas de distribución de la palabra pueden conferir mayor o menor agentividad a los aprendices (van Lier, 1988).

Ciertos trabajos etnográficos de los años 70 y 80 fueron pioneros en mostrar que las estructuras de interacción propuestas en las aulas pueden favorecer o inhibir los aprendizajes, particularmente entre alumnado de culturas minoritarias. Así Philips (1983) demuestra que el fracaso escolar de alumnado indígena en Estados Unidos puede atribuirse a los formatos de interacción propuestos por el docente, a menudo alejados de las formas de comunicación habituales en la cultura del alumnado.

En el caso de la población escolar indígena de América Latina, existen diversos trabajos que contrastan las condiciones de participación y aprendizaje escolar (López, 2008). Hornberger (1987), por ejemplo, compara aulas en las cuales el español es lengua de instrucción, con otras, cuya lengua de escolarización es la lengua indígena. Según este trabajo, en el primer caso, la participación verbal de los alumnos indígenas es limitada cuantitativa y cualitativamente, por las pocas intervenciones del alumnado, la mayoría monosílabos (sí, no, yo) o nombres de números (Hornberger, 1987, 2003); en el segundo tipo, las estructuras de interacción son más variadas, hecho que contribuye a una mayor participación de los niños indígenas. No hemos podido relevar, sin embargo, estudios que analicen la participación de niños indígenas en aulas con más de un docente, ni investigaciones que se propongan contrastar aulas con dos docentes (uno bilingüe y el otro no) y con uno solo (bilingüe).

Las investigaciones sobre los aprendizajes bilingües en situaciones escolares con más de un docente son poco frecuentes (Cresse, 2005). Son aún más excepcionales las que plantean el análisis crítico del uso de las lenguas en relación con los aprendizajes cuando ambos docentes representan grupos étnicos diversos y/o en conflicto (Unamuno, 2014). Cabe mencionar, no obstante, los trabajos llevados a cabo en el Reino Unido en aulas con escolares pertenecientes a grupos inmigrantes donde enseñan conjuntamente una docente monolingüe británica y un asistente bilingüe (Bourne, 2001; Martin-Jones & Saxena, 1996). Estos estudios ponen en evidencia que, más allá de la presencia de más de una lengua en las clases, el análisis de la interacción es fundamental para entender si se trata (o no) de entornos de aprendizaje favorables para el aprendizaje bilingüe.

Recursos semióticos y participación

En la última década, los enfoques socioculturales han señalado la relevancia de dar cuenta no sólo del uso del habla, sino de otros recursos semióticos en la descripción de los aprendizajes bilingües (Mori & Hayashi, 2006; Olsher, 2004; entre otros). Tales recursos se sincronizan con el habla, contribuyen a hacer inteligible la interacción, guían en la comprensión de la actividad colectiva, indican derechos en la construcción de la participación y contribuyen activamente a la organización interaccional. Entre estos recursos, destacan la configuración del espacio (la posición y los movimientos de los participantes) y la manipulación de los objetos didácticos.

Respecto a los recursos verbales, el estudio de los aprendizajes bilingües los vinculan a, por lo menos, dos aspectos: el habla bilingüe (Lüdy & Py, 2003) y los modos de interacción (Grosjean, 2001). Del habla bilingüe, dos elementos son relevantes: la alternancia de lenguas y el empleo de enunciados lingüísticamente mixtos. Entendemos la alternancia de lenguas (a) como un indicador que guía a los participantes en la organización de la actividad y (b) como un procedimiento interaccional al servicio de la comprensión o la producción del discurso (Nussbaum, 1990; Py, 1986). Desde nuestro punto de vista, la alternancia de lenguas es, además, un indicador importante de procesos de aprendizajes bilingües ya que fomenta la construcción de secuencias potenciales de adquisición (De Pietro, Matthey, & Py, 1989). Respecto al uso de enunciados mixtos, este tipo de enunciados contribuyen al aprendizaje de nuevas formas lingüísticas siempre y cuando pueden ser tratados interaccionalmente. Este tratamiento está condicionado por el modo de interacción que se habilita en los entornos de aprendizaje.

Grosjean (2001) postula la existencia de diferentes ‘modos de interacción’: modos unilingües; — si sólo una de las lenguas es activada y la otra queda desactivada — modos bilingües — si ambas lenguas son activadas y utilizadas de manera alterante o simultánea.

El habla bilingüe y los modos de interacción tienen un papel relevante en los aprendizajes. Dos líneas de investigación son notables en este sentido: la que demuestra que el habla y los modos de interacción bilingües intervienen positivamente en el desarrollo de competencias bilingües (García, 2009; Hall, Cheng, & Carlson, 2006; Masats, Nussbaum, & Unamuno, 2007); la que identifica las etapas que se recorre a lo largo de los aprendizajes bilingües. Según Masats et al. (2007), en un primer momento el aprendiz gestiona su participación y supera obstáculos comunicativos ayudándose en la/s lengua/s que ya conoce o bien usando enunciados mixtos. En las etapas siguiente, aumenta su volumen de enunciados en la segunda lengua, gestiona su participación en dicha lengua y resuelve los escollos comunicativos sin ayuda, mediante procedimientos intralingüísticos (reformulaciones, perífrasis, etc.). Durante este recorrido, quien aprende pasa de usos plurilingües (se recurre a un repertorio conformado por formas pertenecientes a diversas lenguas) a usos unilingües (recurriendo al uso exclusivo o mayoritario de enunciados en la lengua que se propone como base de la actividad). Cabe destacar que, en etapas primeras, los aprendices no podrían participar verbalmente sin recurrir a recursos lingüísticos en la lengua que ya conoce o a recursos mixtos.

Metodo

Población y datos

Este estudio se basa en la observación participante en aulas de educación inicial y primaria donde se escolarizan niños wichíes, sitas en la región IX de la provincia del Chaco (Argentina). Tres personas de nuestro equipo observaron, alternativamente, clases en las salas de nivel inicial (jardín de infantes) y de primer ciclo de nivel primario (1ero a 3er grado) de dos escuelas durante dos semanas, en los meses de abril y septiembre del periodo comprendido entre los años 2009 y 2012.

La elección de estos niveles educativos estuvo motivada porque es allí únicamente donde trabajan los docentes y auxiliares bilingües.

Observamos sistemáticamente más de 300 horas de clase; 36 clases fueron registradas en videofilmaciones y transcritas para su posterior análisis. Se seleccionó un método conversacional de transcripción que se basa en convenciones que incluyen la representación de aspectos verbales y de aspectos no verbales². La mayoría de estos registros fueron visualizados junto a los docentes participantes en sesiones de co-observación que fueron registradas en el cuaderno de campo. En la tabla que aparece como material complementario (solo en versión online) se especifican los contextos y los registros audiovisuales analizados.

Como indica el cuadro, en las aulas observadas participan tres tipos de educadores: docentes no bilingües (DnB), auxiliares docentes aborígenes (ADA) y docentes bilingües (DB). Los DnB tienen el título de Maestras de Nivel Inicial (Elena y Marta) y de Maestras de Nivel Primario (Alicia). Ninguna de ellas cuenta con una formación específica para la enseñanza bilingüe ni para la enseñanza del español como segunda lengua. Elena y Alicia son oriundas de la ciudad de Corrientes y Marta, de Resistencia. Ninguna de ellas se considera competente en lengua wichi. Las tres trabajan hace más de 20 años en escuelas de la zona.

En cuanto a las auxiliares docentes bilingües (ADA), Liti recibió formación de ADA durante los años 90. Tiene más de 20 años de experiencia. Silvina, en cambio, era estudiante del Profesorado de Educación bilingüe intercultural cuando se recogieron los datos. Desde el año 2010 trabaja como ADA.

Los docentes bilingües (DB) de la escuela primaria 1 (Luciana, Laura y Pablo) son wichies, con el título de Profesor Intercultural Bilingüe impartido por CIFMA. Luciana y Laura trabajan como docentes desde el año 2011. Pablo empezó a trabajar en el año 2012. Los docentes bilingües observados en la escuela primaria (Paula y Elías) poseen el título de Profesor Intercultural Bilingüe. Paula trabaja como docente desde 2007 y Elías desde, 2011.

Dispositivo analítico

Luego de la visualización reiterada de los registros audiovisuales y la transcripción de los mismos, el análisis de la conversación, la etnografía del habla y los estudios sobre bilingüismo permitieron describir sistemáticamente las clases observadas y generar un conjunto de dimensiones analíticas, vinculadas a nuestra concepción sobre la participación (ver sesión anterior). Estas dimensiones se consideraron en el análisis del corpus en dos instancias: en el análisis de cada una de las clases y en el análisis contrastivo los dos tipos de entornos de aprendizaje que estudiamos — con dos docentes (DnB y ADA) y con uno (DB). Al tratarse de un análisis que se enmarca en una investigación etnográfica más amplia, estas dimensiones se emplean para dar cuenta cualitativamente de aspectos recurrentes en el corpus, que además los docentes participantes consideraron como habituales, según su testimonio en las sesiones de co-observación. El siguiente cuadro (ver [Tabla 1](#)) presenta los descriptores considerados en el análisis.

Tabla 1. Dimensiones del análisis cualitativo de la participación en entornos de aprendizaje bilingües (wichi-español).

DIMENSIONES DE ANÁLISIS		
Formatos de interacción	Estructuración de la interacción	Tipos de intercambios discursivos prominentes
		Distribución de los participantes entre tipos de secuencias discursivas
		Distribución de los participantes entre tipos de movimientos discursivos
		Hetero/Autoselección
		Espacio central/Espacio lateral
		Poca movilidad/Mucha movilidad
		Presentación de los materiales /Explicación del uso de los materiales/Regulación del uso de los materiales
		Realización verbal de los turnos de habla por tipos de participantes
		Realización verbal de las secuencias discursivas centrales/laterales
		Alternancias de lenguas /Enunciados mixtos
		Unilingüe/Bilingüe
Recursos semióticos	Gestión de turnos de palabra	
	Localización de los participantes	
	Movimiento de los participantes	
	Distribución de los participantes en relación con los materiales empleados durante la actividad	
	Distribución de las lenguas entre los participantes	
	Distribución de las lenguas entre tipos de secuencias discursivas	
	Usos bilingües	
	Modos interaccionales	
Ocupación del espacio interaccional		
Manipulación de materiales didácticos		
Gestión de recursos verbales		

Resultados

Formatos de interacción

En las aulas observadas, tanto de conjunción como de segregación, es recurrente que el DnB estructure interaccionalmente las actividades (abriendo y clausurando las secuencias ligadas a cada actividad; realizando interactivamente las transiciones entre diferentes actividades). Los formatos de tipo IRF son los más habituales, y alternan con formatos expositivos por parte del DnB.

La DnB es también quien gestiona los turnos de habla. El ADA no realiza ninguna acción central de la actividad propuesta. Su intervención tiene pues un carácter lateral. Sólo adquiere centralidad cuando el DnB la heteroselecciona en demanda de ciertas actividades (prominentemente: la traducción y la regulación de la participación/comprensión/disciplina). Esta heteroselección se proyecta en un movimiento del ADA desde los espacios laterales hacia el espacio central interaccional (ver apartado siguiente).

Obsérvense dos ejemplos. En el primero, registrado en el jardín de infantes (aula de segregación), el DnB está delante del pizarrón, mientras el ADA se sitúa lateralmente.

Fragmento 1. Jardín de infantes. Canciones.

Participantes: Liti (LIT, ADA), Elena (ELE, DnB), alumnado (ALS)

LIT y ELE: ((cantando)) la lechuza la lechuza hace sh: hace sh:\(.)

LIT y ELE: hagamos silencio como la lechuza que hace que hace sh:

LIT y ELE: que hace sh:

ALS: ((cantan))

ELE: ((mirando a LIT)) y en idioma seño\(.) qué cantamos en idioma/(\.

LIT: ((empieza a cantar en wichí y la siguen los niños))

En este caso, la DnB solicita al ADA que cante en wichí, después de que ambas lo han hecho en español. Este tipo de regulación de la participación del ADA por parte de la DnB es muy recurrente en nuestro corpus.

En el segundo fragmento, recogido en una clase de primer grado (de conjunción), la DnB está junto al pizarrón donde hay dibujadas unas cuadrículas para rellenar con letras. El ADA se mantiene al otro lado del pizarrón. En el extracto, la DnB cierra un intercambio con un alumno (línea 1); luego llama a Bryan para el pizarrón (línea 3); después de un silencio, el ADA se dirige a Bryan para que pase al pizarrón (línea 4); la DnB mira al ADA y le pide que explicita la consigna a Bryan (línea 5). Entonces el ADA se desplaza hacia el centro de la clase habla a Bryan (líneas 6–7).

Fragmento 2. Escuela primaria 1. Completamos palabras.

Participantes: Alicia (ALI, DnB), alumno (AL1), Míriam (MIR, ADA), Bryan (BRY, alumno)

ALI: muy: bien\(\.

AL1: ((un niño dice algo incomprendible))

ALI: Bryan\(.) querés pasar a marcar la segunda/|pasá\(..)
 MIR: APASA\(.) BRYAN\(.)
 MIR: pasa\(.) Bryan\(.)
 ALI: ((a MIR)) decile que marque arriba y abajo\(..)
 ((MIR se desplaza del lateral del pizarrón hacia el centro))
 MIR: EH|LAPASACHE ATHANA\(.)
 MIR: pasa vos ahora\(.)
 BRY: ((se acerca al pizarrón))

Lo que ilustra el fragmento es recurrente en nuestro corpus: el ADA se autoselecciona para contribuir a regular al desarrollo de la actividad — como en el fragmento precedente, línea 4 — cuando anticipa un problema de comprensión, o, mayoritariamente, es heteroseleccionada por la DnB, directamente — como en el fragmento 1 (línea 5) y 2 (línea 5) — o indirectamente, después de una mirada del DnB o de una pausa larga.

En suma, las intervenciones públicas del ADA en el aula se dan mayoritariamente a través de la heteroselección por parte del DnB. No ocurre a la inversa: el ADA nunca selecciona al DnB como hablante siguiente ni solicita de éste una acción determinada. Las intervenciones del ADA se sitúan pues en secuencias laterales de la actividad: orientadas a la regulación de la disciplina y a la prevención de posibles malentendidos entre el DnB y el alumnado, siempre fuera de las secuencias centrales de la actividad conjunta. No se muestran diferencias significativas entre las aulas de segregación y de conjunción en este sentido.

La mayoría de actividades que plantea el DnB no generan intervenciones espontáneas del alumnado. Están dirigidas a conseguir que los niños escriban en el pizarrón o en sus cuadernos, dibujen o pinten. En algunos momentos, el DnB pone en juego estructuras IRF en las cuales el alumnado contribuye interaccionalmente a través del relleno de un espacio interlocutivo preparado por el DnB, como ilustra el siguiente fragmento.

Fragmento 3. Escuela primaria 1. Completamos palabras.

Participantes: Angélica (ANG, DnB), alumnado (ALS)

ANG: vamos a leer acá\(.) Vivi\(.) vamos a leer-(.)

ALS: ma:(.) te\(.)

ANG: todos juntos\(.)

ALS: ma:te\(.)

ANG: (acompaña con el dedo la escritura en la pizarra)muy bien\(.) eh pasa:-

En la línea 2, los niños responden en el movimiento R de la secuencia IRF, a través de la lectura cuando comprenden la mecánica de la actividad, pero no hacen preguntas ni intervienen por cuenta propia. Los registros analizados muestran que este tipo de propuesta interactiva por parte de DnB es la más habitual. Raramente, los DnB proponen secuencias más conversacionales o abiertas. Ello es lógico si se considera que la competencia del docente a cargo de la clase en la lengua habitual

de los niños es nula o limitada. El devenir de la clase y la posibilidad de participación del alumnado en las secuencias interaccionales propuestas por el DnB depende, en tal contexto, de la mediación del ADA.

En las clases gestionadas por un DB, tanto en aulas segregadas como de conjunción, se identifican secuencias semejantes a las observadas en las aulas con un DnB y un ADA. Prevalecen los intercambios verbales con estructuras del tipo IRF. Si embargo, a diferencia de las clases con dos docentes, en el segundo movimiento los niños proponen la obertura de nuevos intercambios a través de la autoselección.

Los formatos de participación en estas clases son más abiertos, de manera que se instauran interacciones espontáneas. Veamos el fragmento siguiente, extraído de una clase de primer grado, a la que asisten niños wichíes y niños criollos (aula de conjunción):

Fragmento 4. Escuela primaria 1. Redondeamos las vocales.

Participantes: Luciana (LUC, DB); alumnado (AL1 y AL2)

AL1: ((se acerca a la maestra muestra y cuaderno))HA IS/(.)

AL1: está bien/(.)

LUC: ((mirando el cuaderno))KHA HASI HAN'ONHI JHINWE (.)

LUC: no\(.) está mal(.) no se ve\(.) mirá ves/(.)

LUC: WATAÑLOK LHENLHIWE MAYEK-(.) REDONDOFWAJH
LHUKWE\(.)

LUC: tenías que hacer éste-(.) ves redondito\|de esta manera\(.)

LUC: LALENKATEJ AENCERRA LHUKWE\(.)

LUC: bordeá encerrá así- (.)de esta manera\(.)

AL1: N'LEJ TOJHA|

AL1: borro esto/(.)

LUC: ((asiente))

AL2: ((acercándose)) LHEK\(.)

AL2: a ver\(.)

Aquí, la DB, además de gestionar actividades centrales, puede construir actividades laterales a demanda del alumnado, el cual puede solicitar ayuda espontáneamente. Ello revierte en una mayor ocupación de los turnos de habla por parte del alumnado, hecho notable en las observaciones de clase.

La gestión de los recursos semióticos

La ocupación del espacio

En las aulas con un DnB y un ADA, de conjunción o de segregación, se observa de manera reiterada que el DnB ocupa el espacio central frente al alumnado en la gestión de las actividades de gran grupo. Por su parte, el ADA ocupa un espacio lateral y sólo se desplaza hacia el eje central de la clase cuando realiza alguna traducción. Como se señaló, este movimiento suele producirse tras una demanda

explícita de DnB. Esta distribución del espacio configura acciones asimétricas (centrales para el DnB, laterales para el ADA).

En las aulas con un DB, de segregación o conjunción, éste ocupa el espacio del aula de forma flexible, movilizándose para realizar actividades centrales o laterales, en las cuales ayuda individualmente al alumnado. Los registros audiovisuales indican que el alumnado también se mueve más en estas aulas: para mostrar resultados de sus actividades al docente o para hablar con compañeros. No se registran regulaciones explícitas sobre el movimiento en el espacio del aula por parte del DB.

La manipulación de los materiales

En todos los registros realizados en las aulas con dos docentes — de conjunción o segregación — el DnB es quien manipula los objetos mediadores para el aprendizaje, tanto en las actividades frontales como en las actividades en que el alumnado trabaja en sus mesas. Así, por ejemplo, en una actividad de dibujo con tizas, el DnB enseña los elementos que se utilizarán, mientras el ADA permanece a su lado traduciendo ciertos enunciados del DnB. Luego, durante la actividad, el DnB enseña los dibujos realizados, mientras el ADA se dedica, en silencio, a inscribir los nombres de cada niño en sus hojas. Cabe destacar además que en estas clases, raramente el ADA escribe en el pizarrón.

En el caso de las aulas observadas con un DB, al tratarse de un único docente, es quien manipula los materiales, explica y regula su uso.

La gestión de los recursos verbales

Lo que se ha presentado hasta ahora muestra, en las clases con dos docentes, el lugar secundario que ocupa el ADA en la conducción de la clase. Empero, su acción es crucial para el desarrollo de las actividades, puesto media en la intercomprensión entre el DnB y el alumnado.

En estas clases, el DnB emplea exclusivamente el español, a excepción de fórmulas escolares. El ADA habla en wichí al alumnado wichí y en español al DnB. En pocos registros observamos que interactúe con niños no-wichíes. Sólo registramos dos casos, y en éstos el intercambio es en español.

En comparación con la alta intensidad de la voz del DnB, el ADA utiliza voz baja. Los niños hablan en wichí entre ellos y también con el ADA, siempre en voz baja. Su uso del español se limita a enunciados breves en respuesta a preguntas del DnB, dentro de la estructura IRF (véase fragmento 3).

A pesar de tratarse de un contexto social bilingüe, en las aulas con dos docentes, de conjunción o segregación, la falta de competencia del DnB en lengua wichí determina un modo de interacción de tipo ‘monolingüismo consecutivo’; es decir, el DnB habla en español a todo el grupo-clase y el ADA en wichí (véase fragmentos 1 y 2), generalmente en conversaciones individuales. En este modo interaccional, las alternancias de lengua o y el uso de enunciados mixtos (español-wichí) son excepcionales en las secuencias centrales de la actividad. La DnB no

puede recurrir a ellos para andamiar el aprendizaje de los alumnos wichíes. Esto conlleva, según observamos, inhibición, abandono de la interacción y silencio por parte de estos alumnos.

Como se señaló, en el caso de los DB observados, éstos actúan en dos situaciones lingüísticas distintas: en aulas segregadas y en aulas de conjunción. En las aulas de segregación, el DB está a cargo de niños wichíes que deben aprender contenidos escolares en español y aspectos de la lengua y cultura wichí. Para ello, activa dos modos interaccionales: modos unilingües en actividades que establecen como meta la enseñanza de contenidos en una u otra lengua; modos bilingües en actividades en las cuales el español se enseña como segunda lengua y el wichí se emplea para garantizar la comprensión o la producción de los niños en español. En el siguiente fragmento de una clase de alfabetización inicial (en español), Paula recurre al wichí para garantizar que los niños comprendan la lista de palabras que anotada en la pizarra. Además, les pide que elaboren frases en español con dichas palabras. Como la competencia de los niños en esta lengua es limitada, recurre a la alternancia de lengua y a enunciados mixtos ('pera tojh akojh') para andamiar su producción.

Fragmento 5. Escuela primaria 2. Armamos frases en el pizarrón.

Participantes: PAULA (PAU, DB); alumnado (AL1 y AL2)

PAU: ATHANA NOMEY PERA\(.) EP ISCHE NAWUYE_ CHE NOMEY
pera? CHE N'TEK NOMEY EP NWUYEY TOJH N'YUK pera\(.) CHE
N'WU SUWELE LHAÑIYA\(.)

PAU: ahora la palabra pera\(.) qué podemos decir de la pera? si quiero hablar_
qué

puedo hablar de la pera? si hablo en español\(.)

AL1: el pera\|

PAU: AH-[CHE SUWELE LHAÑIYA APIWUYEY\|pera TOJH AKOJH\|la
pera es-.)

PAU: ah-\si está en español qué dice?|pera está rica\|la pera es-.)

AL2: rica\|

PAU: IWUSEY CHE N'YUK la pera es rica\|NOMEY marisposa ATHANA
\(.)

PAU: puedo decir la pera es rica\|la palabra mariposa ahora\(.)

En las aulas de conjunción, los modos de interacción bilingües también se activan para conseguir la participación de los niños no wichíes en las secuencias centrales, como se observa en el fragmento siguiente.

Fragmento 6. Escuela primaria 1. Hablamos de salud.

Participantes: Luciana (LUC, MB), alumnos (AL1 y ALS)

LUC: WIT TOJHA\(.) TOJH TOY HANEJ TIYOTEJ\(.)

LUC: y esto\(.) esto que bebemos\(.)

AL1: gaseosa\(.)

LUC: KHA gaseosa\(.)

LUC: no es gaseosa\(.)
 ((señala una jarra de agua en el banco))
 LUC: TOJH IHI\(.) jarra de-
 LUC: esto aquí\(.) jarra de-
 ALS: INOT\(.)
 ALS: agua\(.)
 LUC: INOT\(.) EP LHEY SUWELE INOT\(.) NENCHO HOP\(.)
 LUC: agua\(.) y cómo se dice agua en castellano\(.) bajá la cabeza\(.)
 AL1: agua\|
 LUC: a:gua\(.) IWATLOK CHITSAJHI INOT TOJH TIYOYEJ\(.)
 LUC: a:gua\(.) es necesario beber agua todos los días\(.)
 LUC: todos los días agua TIYOYEJ\|INOT
 LUC: todos los días agua se bebe\(.) agua\(.)
 LUC: mucha agua hay que tomar\(.) Pablito\(.) escuchaste/\(.) cuando hace mucho calor yo tengo que tomarmu:cha agua\(.)

En este caso, la maestra elicitó información sobre el póster que tiene en las manos: primero en wichí; luego pide una traducción (línea 7). Cuando cierra la secuencia, aceptando la contribución de AL1 (línea 8), se dirige a un niño no wichí y, en español, le resume la conversación previa. Así, en el caso de los DB, los modos bilingües están al servicio de la participación a la vez que la facilitan.

Síntesis de resultados

Nuestro análisis presenta una aproximación cualitativa y contrastiva a las posibilidades de participación y aprendizaje de los niños wichíes del Chaco a partir de la descripción de dos tipos de entornos de aprendizaje en donde estos niños se escolarizan actualmente. Según mostramos, existen diferencias notables entre entornos de aprendizaje con dos docentes o con un solo docente bilingüe.

Los entornos con dos docentes se caracterizan por:

- (1) El predominio de los formatos IRF motivados por los escasos recursos en español por parte del alumnado y por la carencia de competencias en wichí del DnB. La dominancia de estos formatos de interacción impacta en la gestión de turnos de habla: las autoselecciones por parte del alumnado para intervenir en español son escasas o nulas. En la mayoría de los registros, sólo intervienen en esta lengua luego de una demanda explícita por parte de la docente, mediada por el ADA, y en contextos enunciativos muy formateados sintácticamente. Su habla en español se restringe a intervenciones en el segundo movimiento de las secuencias IRF, en un espacio enunciativo breve. Esto se proyecta en un escaso volumen de habla pública del alumnado wichí.
- (2) La ocupación dominante del espacio central de la clase por parte del DnB en relación con la otra docente, así como un control mayoritario de los materiales del DnB en el desarrollo de las clases. El ADA ocupa un papel

subsidiario: facilita la intercomprensión y realiza tareas al servicio de las acciones del DnB. Ello es interpretado reflexivamente por el alumnado, el cual atiende al desarrollo de la acción central en español pero interactúa mayoritariamente con el ADA, en secuencias no públicas en las cuales solicita ayuda para contribuir a la actividad central.

- (3) La distribución asimétrica de los recursos verbales entre los participante y entre tipos de secuencias interaccionales. El wichí se emplea en interacciones con el ADA o entre compañeros. Tal gestión de los recursos verbales guía en la comprensión de la participación: el wichí aparece como un recurso exclusivo para interacciones entre personas wichíes (niños y adultos). Su uso se sitúa predominantemente en secuencias discursivas laterales a la actividad central de la clase. El español, por su parte, emerge como recurso preferente para la realización de las secuencias centrales relativas a la actividad y en la interacción entre diferentes grupos sociales. Esta distribución asimétrica de los recursos verbales limita la participación de los niños, quienes no pueden apelar a su repertorio verbal como conjunto.
- (4) La activación de un modo interaccional que denominamos ‘unilingüe consecutivo’. Éste se caracteriza por la sucesión de turnos de habla en cada lengua (DnB habla en español y el ADA en wichí). En este modo, no se registran alternancias de lengua o usos de formas mixtas (español-wichí) por parte del alumnado en secuencias centrales, por lo que las secuencias interaccionales orientadas a la reestructuración de los saberes lingüísticos en la lengua instituida como propia de la enseñanza-aprendizaje (el español) son limitados.

Por su parte, los entornos construidos por el docente bilingüe se caracterizan, contrastivamente, por:

- (1) Una mayor variedad en los formatos de interacción. Los formatos más abiertos hacen posible autoselecciones por parte del alumnado para intervenir en las secuencias centrales de la actividad. Esto se proyecta en una mayor participación verbal por parte del alumnado y en mayor volumen de habla pública del mismo.
- (2) Una mayor flexibilidad en la ocupación del espacio y en la movilidad de los participantes (docente y alumnos). Esto da lugar, a una mayor variedad en los formatos de interacción en que participa el alumnado.
- (3) Una distribución de las lenguas wichí y español en relación con diferentes actividades que plantea el docente o con diferentes momentos de la clase. Los alumnos se muestran capaces de orientarse hacia el uso de una lengua u otra según el microcontexto que propone el docente.
- (4) Los modos unilingüe y bilingüe son activados en diferentes momentos de las clases. Al ser competente en ambas leguas, el docente está en posición de habilitar el uso de una o de ambas lenguas en la realización de diversas microactividades incluidas aquéllas que forman parte de la actividad

central de la clase. A través del cambio de una lengua a otra, facilita la comprensión al alumnado y promueve su participación. El DB apela a ambas lenguas para andamiar la construcción de nuevos aprendizajes. Un hecho notable en las aulas de conjunción (con niños wichíes y no wichíes juntos) es que, a través de la alternancia de lengua (del wichí al español y viceversa), el DB facilita la comprensión de la clase para todos los niños y resolviendo malentendidos cuando se producen. La alternancia de lenguas y el uso de formas mixtas son habituales también entre los niños. El DnB está en posición de comprenderlos y guiar en su reestructuración. Este hecho promueve la fluidez en las intervenciones de los niños en la actividad central de la clase y, facilita el andamiaje docente.

En definitiva, nuestro análisis muestra que si bien en ambos tipos de entornos de aprendizaje están presentes dos lenguas, los segundos se constituyen en contextos más favorables al desarrollo de aprendizajes bilingües. La variedad de formatos de interacción que se proponen, así como el modo en que se gestionan los recursos semióticos en este tipo de entornos ofrecen mayores posibilidades a los niños wichíes para participar en las actividades de clase y más oportunidades para reestructurar sus repertorios bilingües.

Discusión

Como señalamos en el marco teórico, no tenemos constancia de trabajos que, como el presente, contrasten la participación en entornos de aprendizaje bilingües con dos docentes y con uno solo. No obstante consideramos pertinente discutir nuestros hallazgos con otros dos tipos de estudios: (a) los que analizan entornos de aprendizaje con dos docentes en relación con su potencialidad para los aprendizajes bilingües; (b) los que estudian la relación entre usos de las lenguas indígenas y participación en América Latina.

Nuestros resultados coinciden, por ejemplo, con los de Cresse (2005), quien demuestra que los entornos en que actúan dos docentes se muestran positivos para los aprendizajes bilingües siempre y cuando sus competencias lingüísticas y profesionales se valoren de igual manera, y sus contribuciones a la interacción sean simétricas respecto a la acción principal de la actividad didáctica. La autora argumenta que, en los casos en que los recursos verbales y los usuarios son jerarquizados respecto al devenir de la acción principal de la clase, las posibilidades de construir entornos bilingües efectivos se ven limitadas.

En la misma línea, Martin-Jones y Saxena (1996) muestran que la potencialidad de los aprendizajes bilingües en aulas con dos docentes está condicionada por los lugares interaccionales que el docente no bilingüe ofrece al docente bilingüe. En su trabajo sobre aulas que acogen a niños migrantes no anglófonos y donde intervienen asistentes bilingües, los autores revelan que el alumnado ve restringida su participación en las actividades de la clase porque los recursos verbales en su lengua primera son categorizados como subsidiarios a los recursos

en la lengua de instrucción (el inglés). El análisis de interacciones pone en evidencia que los recursos bilingües del alumnado migrante y de los asistentes bilingües son monitorizados por los docentes a cargo de la clase, de manera tal que se construyen entornos de aprendizaje en los cuales las diferentes lenguas son jerarquizadas. Los entornos de aprendizaje así contruidos limitan las posibilidades de participar y aprender de forma bilingüe, contribuyendo así a potenciar el monolingüismo. Resultados similares presenta Bourne (2001) quien sugiere que las asimetrías de poder en las relaciones entre los docentes a cargo de la clase (*classteachers*) y los asistentes bilingües (*bilingual support staff*) sostienen una definición de aulas monolingües, a pesar de la presencia de adultos bilingües en las clases (Bourne, 2001, p. 256).

En cuanto a las relaciones entre participación y aprendizaje lingüístico en contexto indígena latinoamericano, nuestros resultados contribuyen a la abundante bibliografía sobre el potencial para la participación de los niños indígenas que ofrecen los entornos que instituyen la lengua nativa como lengua vehicular de la enseñanza (para una síntesis, véase López, 1998). Así, por ejemplo, el estudio de Hornberger (2003) pone en evidencia que este tipo de entornos produce una mayor participación espontánea, no guiada, mayor volumen de habla y uso de la lengua en general por parte de los niños indígenas ‘tanto en términos de cantidad como de complejidad’ (Hornberger, 2003, p. 176). Según esta autora, en tales contextos, las posibilidades de aprendizaje para estos niños son mayores.

En suma: gracias a la consideración de datos audiovisuales, nuestro estudio aporta nuevos elementos a los resultados en estas líneas. Por un lado, la consideración de la gestión de recursos verbales y no verbales ofrece una mayor comprensión del modo en que se constituyen los entornos de aprendizaje con dos docentes en contexto bilingüe, y sobre la forma en que éstos son configurados de forma monolingüe a pesar de la presencia de dos lenguas. Nuestro análisis muestra el modo en que se produce la jerarquización de recursos verbales (y de usuarios) en las aulas con dos docentes, tomando en cuenta aspectos interaccionales (distribución de turnos de habla y de lenguas en secuencias discursivas), pero también otro tipo de aspectos semióticos, como los que atañen a la ocupación del espacio y a la manipulación de materiales.

Por otro lado, en este trabajo se proponen dimensiones específicas para el análisis de la participación de los niños indígenas y de la forma en que las competencias bilingües que pone a disposición el docente indígena cuando está a cargo de una clase favorecen el andamiaje en los procesos de construcción de aprendizajes.

Conclusiones

Partimos del supuesto que los aprendizajes bilingües están ligados a la participación. Ello reclama un estudio situado de los entornos de aprendizaje y de sus potencialidades. Método y teoría se presentan indisociables en tal empresa.

En nuestro caso, la participación en entornos en donde los niños wichies aprenden lenguas reta a sistematizar contextos disímiles que se presentan al analista como altamente complejos. Sin embargo, el análisis de los datos de

aula nos permitió proponer dimensiones analíticas que se mostraron relevantes para el contraste que nos propusimos, ligados a las formas de interacción y de gestión de recursos semióticos en las aulas. Con ellos, pudimos describir la forma en que, a través de diversos recursos, se producen entornos más o menos positivos para la construcción de aprendizajes bilingües.

Nuestra aproximación contrastiva a las situaciones en donde actualmente se escolarizan los niños wichies presenta una evaluación holística de diversos entornos de aprendizaje. Este análisis pone en evidencia la forma en que la asimetría entre los grupos sociales y sus lenguas (indígenas y no indígenas) se proyecta en una asimetría en las formas de participación, limitando los aprendizajes bilingües. Asimismo, se muestra la potencialidad que ofrecen los entornos de aprendizaje gestionados por docentes indígenas para los aprendizajes bilingües. Esperamos que estos resultados sirvan para transformar la educación actual de los niños wichies en Argentina y se dirija a potenciar la reflexión crítica sobre la EIB en este país.

Notas

1. Las categorías nativas para designar a los docentes suelen ser: (a) docente blanco — docente no indígena; y (b) docente aborígen o docente bilingüe para referirse a los maestros o auxiliares wichies. Optamos por categorías más neutras: docentes bilingües (DB), profesores egresados del CIFMA; ADA, auxiliares wichies; docentes no bilingües (DnB), profesores no indígenas.
2. Símbolos de transcripción:

Entonación ascendente, descendente, mantenida	^_
Pausas	(.) (..)
Alargamiento silábico	:::
Solapamiento	[texto]
Interrupción	texto-
Comentarios	((texto))
Lenguas	español WICHÍ
Traducción	En línea inferior sin numerar
Fragmentos incomprensibles	xxx

Acknowledgements / *Agradecimientos*

This work is part of the project PICT-2013-2283 funded by the National Agency for Scientific and Technological Promotion. We want to thank Camilo Ballena for his collaboration with the transcripts. We would also like to thank the colleagues of CIFMA and, in particular, the Wichi teachers of El Sauzalito for their interest and support during our work. Hopefully the results of this study can serve in the necessary debate aimed at the educational transformation that Wichi communities desire. / *Este trabajo forma parte del Proyecto PICT-2013-2283 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Queremos agradecer a Camillo Ballena por su colaboración con las transcripciones. Así también, queremos dar las gracias a los colegas del CIFMA*

y, en particular, a los docentes Wichi de El Sauzalito por su interés y apoyo durante nuestro trabajo. Ojalá sus resultados puedan ser insumos para el debate necesario que conduzca a la transformación escolar anhelada por las comunidades Wichi.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

Supplemental material

Supplemental data for this article can be accessed [here](#).

References / Referencias

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourne, J. (2001). Doing what comes naturally: How the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools. *Language and Education*, 15, 250–268. doi:10.1080/09500780108666813
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. (pp. 241–56). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
- Censabella, M. (2009). Chaco. In I. Sichra (Ed.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina* [Sociolinguistic atlas of Latin American indigenous people] (pp. 143–228). Quito: AECID, FUNPROEIB Andes, and UNICEF.
- Cresse, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil, & H. Fougier (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99–124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 153–181). New York, NY: Academic Press.
- Fernández, C., Gandulfo, C., & Unamuno, V. (2013) Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco [Indigenous languages and school in the Chaco province]. In *Actas del I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. La Plata: UNLP, FAHCE. Retrieved from http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages* (pp. 1–22). Oxford: Blackwell.
- Hall, J., Cheng, A., & Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 220–240. doi:10.1093/applin/aml013

- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). Introduction: Interactional competence and development. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 206–243). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. (1987). Bilingual education success, but policy failure. *Language in Society*, 16, 205–226. doi:10.1017/S0047404500012264
- Hornberger, N. (2003). La enseñanza de y en quechua en el PEEB [Teaching of and in Quechua in PEEB]. In I. Jung, & L. E. López(Comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lengua* (pp. 160–81). Madrid: Ediciones Morata.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67–109. doi:10.1017/S0272263106060037
- Lantolf, S., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües [The effectiveness and validity of the obvious: Lessons learned from the evaluation of bilingual education processes]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 51–89.
- López, L. E. (2008). Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America. In A. Creese, P. Martin & N. Hornberger: *Ecology of Languages* (pp. 141–58). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 9. New York, N. Y: Springer.
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. In J. Cummins, & N. Hornberger (Eds.), *Bilingual education* (pp. 295–310). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5, Second Revised Edition. New York, NY: Springer.
- LüDi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6, 154–167. doi:10.1080/14790710902846715
- Lüdy, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Martin-Jones, M., & Saxena, M. (1996). Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 8(1), 105–123. doi:10.1016/S0898-5898(96)90008-X
- Masats, D., Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. In L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar, & L. Martí (Eds.), *EUROSLA yearbook 7* (pp. 121–147). Amsterdam: John Benjamins.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213. doi:10.1017/S0047404500005522
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27, 195–219. doi:10.1093/applin/aml014
- Nussbaum, L. (1990). Plurilingualism in foreign language classrooms in Catalonia. In *Papers from the Workshop on the Impact and Consequences of Code-Switching*. (pp. 141–63). Strasbourg: ESF Network on Code-Switching and Language Contact.
- Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères [Fluidity an complexity in discourse construction between foreign language learners]. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 27–49.
- Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2006). Les compétences communicatives multilingües [Multilingual communicative competences]. In L. Nussbaum, & V. Unamuno (Eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (pp. 41–61). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Olsner, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken discourse. In R. Gardner, & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 221–245). London: Continuum.

- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives pour l'enseignant. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 3–26.
- Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm springs Indian reservation*. New York, NY: Longman.
- Provincia del Chaco. (2012). *Currículum para la educación primaria* [Curriculum for primary education. Province of Chaco]. Resistencia: MEC.
- Py, B. (1986). Making sense: Interlanguage's intertalk in exolingual conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 343–353. doi:10.1017/S0272263100006355
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: O.U.P.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina [Multilingual management and teaching for indigenous intercultural and bilingual education in Argentina]. *Praxis Educativa*, 7, 31–54. doi:10.5212/PraxEduc.
- Unamuno, V. (2013). Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: Una mirada desde la interacción y la etnografía [Language management and multilingual spaces construction: A view from the interaction and ethnography]. In I. Carranza, & A. Vidal (Eds.), *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* (pp. 187–204). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Unamuno, V. (2014). Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco, Argentina. *International Journal of Multilingualism*, 11, 409–429. doi:10.1080/14790718.2014.944530
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco [The EIB makers: An approach to language and educational policies for indigenous education from bilingual classrooms in Chaco]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101). doi:10.14507/epaa.v23.2061
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): Génesis, desarrollo y continuidad [Indigenous Higher Education at the Center for Research and Training for Aboriginal Modality (CIFMA): Genesis, development and continuity]. In D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79–102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Vigotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Zidarich, M. (2001). Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichí chaqueño 1970-1999. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 35, 83–163.
- Zuengler, J., & Miller, E. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *Tesol Quarterly*, 40, 35–58. doi:10.2307/40264510