

# DESDE LA PATAGONIA

## DE LOS ANDES AL MAR, POR RUTA 23

*Un proyecto que, desde el arte y la cultura, capacitó y conectó jóvenes de Bariloche y localidades de la Línea Sur de la provincia de Río Negro.*

**por Diana Ross**

Entre julio de 2017 y abril de 2018, se llevó a cabo el proyecto De los Andes al Mar, por Ruta 23, presentado por la Asociación Grupo Encuentro a la convocatoria internacional 2016 para proyectos creativos, artísticos y culturales, del Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura (FIPC) de UNESCO.

Grupo Encuentro es una asociación civil fundada en Bariloche en 1990, cuyo fin es la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Además de brindar el desayuno, almuerzo y merienda a los chicos que acuden a diario, los mismos pueden participar en talleres recreativos, deportivos y artísticos en un contexto de contención que favorece su desarrollo, donde se promueven sus derechos y se los acompaña de manera integral.

De los Andes al Mar, por Ruta 23 fue escrito con el asesoramiento de Fundación INVAP. Dirigido a jóvenes de sectores populares de 18 a 30 años, provenientes de Bariloche y localidades de Línea Sur de la provincia de Río Negro, fue uno de los ocho proyectos seleccionados en esta convocatoria. Según se explica en el sitio de la IFPC/UNESCO, los proyectos fueron elegidos en base a su contenido artístico y creativo, a la articulación entre organizaciones, el aprovechamiento de recursos y a su potencial para tener un impacto sostenible. Asimismo, el proyecto fue declarado de interés nacional, provincial y municipal<sup>1</sup>.

### Oportunidades educativas multiplicadoras

Tres de las capacitaciones realizadas durante el proyecto, los talleres de Desarrollo y Diseño Web, Podcasting y Cine Documental, se dirigieron a brindar a los jóvenes participantes, distintos medios para comunicar y expresar su realidad mediante la adquisición de he-

rramientas de comunicación y expresión audiovisual. Por su parte, el dictado de Talleres de barriletes y la organización de "barrileteadas comunitarias", apuntaron a que los jóvenes desplegaran sus habilidades en el desarrollo de actividades comunitarias participativas. A través de este proyecto, se tendieron lazos entre jóvenes de Bariloche y de la Línea Sur, así como entre organizaciones de atención a la juventud que se asociaron y participaron en algunas de las actividades.

Los grupos se conformaron por entre 8 y 12 participantes, atendiendo a que hubiera mujeres y varones en proporciones similares, siendo este un requisito de la convocatoria.

### Cine Documental

Este taller estuvo a cargo de Fabián Viegas y Agustín Demichelis, docentes del equipo audiovisual de Asociación Colectivo Al Margen. La propuesta fue hacer un documental sobre las circunstancias de los jóvenes de nuestra zona, que reflejara algunas de las acciones positivas que realizan y sus intereses culturales diversos. Dando cauce a la cualidad juvenil de búsqueda y curiosidad, la actividad les brindaría una manera de expresar sus problemáticas, sueños, intereses y mostrarlos a la comunidad. Asimismo, se pensó como un aporte más hacia un cambio en la óptica del estigma y los rótulos que desde las organizaciones sociales se percibe sobre los jóvenes.

Luego de un curso en herramientas básicas de filmación entre julio y septiembre de 2017, que incluyó la formación del equipo de documentalistas, el uso de cámaras y equipamiento técnico, y cómo se produce, escenifica y rueda una película, se fue pasando de a poco del formato de taller a formarse como equipo de trabajo. El rodaje del documental incluyó entrevistas a jóvenes y adolescentes de diversas organizaciones que trabajan con la juventud, la filmación de las otras capacitaciones incluidas en este proyecto y dos viajes

**Diana Ross** es docente y artista. Dicta talleres para todas las edades y capacitaciones para docentes, promoviendo los múltiples aspectos que encierran los barriletes en lo artístico, educativo y social.

tallersondelviento@gmail.com

<sup>1</sup> Expediente del Senado de la Nación (2608/17), Resolución N°. 2602/17 de la Legislatura de la provincia de Río Negro y Resolución N°. 1079/17 del Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche, respectivamente.

### Lectura de los libros en una escuela de la comunidad wichí.



Imagen: www.conicet.gov.ar

animales y plantas, mostrándoles al mismo tiempo el correspondiente dibujo lleno de gracia y encanto, será una fuente de regocijo que disfrutarán intensamente. A medida que se repitan esas sesiones, los niños tendrán ocasión de participar en ellas de manera cada vez más activa. Serán éstas, sin duda, oportunidades de ir profundizando en los aspectos verbales y pictóricos que estos textos gráficos combinan. Por ejemplo, la repetida interacción permitirá a los niños incorporar en

forma gradual la relación entre la palabra escrita, la palabra oral y la imagen. Es de suponer que será ésta la primera etapa de un proyecto con óptimas perspectivas de enriquecer el acervo cultural de los niños wichí y sus familias, así como de sus educadores.

### Una herramienta para vincular ciencia y sociedad: los PDTS

Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) son proyectos de investigación y desarrollo que han sido calificados por su impacto en la resolución de una problemática o demanda concreta de un sector social o productivo. Para que un proyecto pueda ser calificado como PDTS debe cumplir ciertos requisitos, referidos a varios aspectos como: el propósito, la planificación y el enlace con otras organizaciones, el financiamiento y la evaluación.

En el caso de este proyecto colaboraron: un equipo interdisciplinario de investigadoras del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, hablantes nativos y maestras en modalidad aborigen (MEMAs) de la comunidad wichí *Lako* de Laguna Yema, Formosa.

Desde la Patagonia



Imagen: www.conicet.gov.ar

**Algunas integrantes del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social 405. De izquierda a derecha: Luisa Pérez, cacica de la comunidad Lawet, Laguna Yema, Formosa; Aurelia Pérez, MEMA, Escuela N° 421 de la misma comunidad; Andrea Taverna, investigadora, CONICET-Universidad Nacional de Formosa, Élide María Pérez, MEMA, Jardín N° 33, satélite de la Escuela N° 421 de la misma comunidad y María Celeste Baiocchi, becaria doctoral, CONICET, Universidad Nacional de Formosa.**

## RESEÑA DE LIBRO

### Colección *Hunhat Lheley* (*Habitantes de la Tierra*)

**Andrea Taverna, María Celeste Baiocchi, Aurelia Pérez, Élica María Pérez (coordinadoras), Aurelia Pérez, Anselmo Rosas y Margarita Pérez (ilustradores), Alejandra Vidal y Verónica Nercesian (colaboradoras).**

2017.

ISBN: 978-987-1604-56-2, /58-6, /59-3, /60-9, /57-9.

Editorial Universidad Nacional de Formosa.

En wichí.

La colección comprende 5 libros de 16pp.

#### Reseña realizada por Eva Teubal

David Yellin Institute, Jerusalén

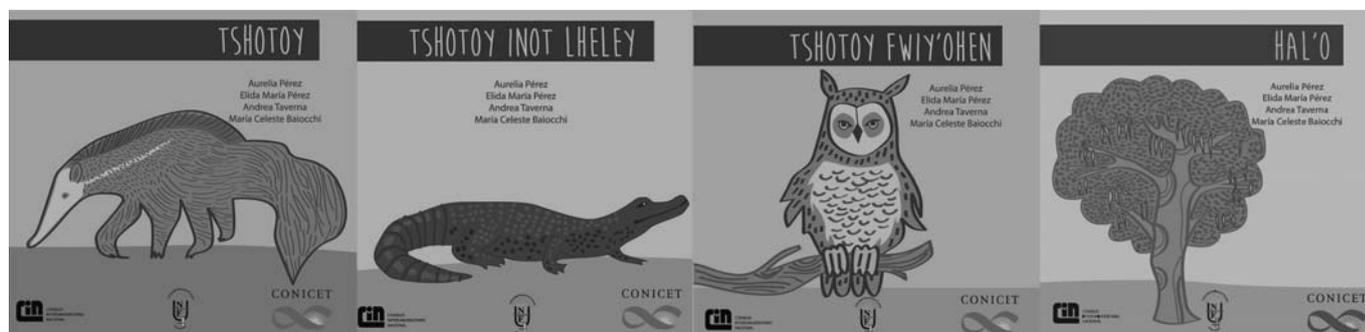
teubalster@gmail.com

La colección de libros en lengua wichí, denominada *Hunhat Lheley* (*Habitantes de la tierra*) presenta especies de animales y plantas del monte chaqueño. Ésta es la primera colección de libros infantiles específicamente concebida y dedicada a niños wichí prelectores y sus familias. El propósito es promover el encuentro, tanto de los niños como de sus familias, con textos wichí escritos en lengua wichí e ilustrados con ilustraciones wichí. La combinación de ambas modalidades representacionales produce una obra que lleva a la inmersión en un mundo diverso.

Estos libros son el fruto de un proyecto tecnológico y social (ver recuadro) que supo reconocer la importancia central del respeto y la valoración de la cultura wichí. Esta actitud fue traducida a la búsqueda concreta de medios adecuados de implementación de metas abstractas: la creación de esta colección de textos gráficos (tanto verbales como no verbales), que ofrezca una oportunidad especial de interacción entre adultos y niños y eventualmente, de niños entre sí, involucrando la presencia y uso de la lengua wichí tanto

oral como escrita, así como de otros textos gráficos no verbales, como ilustraciones nativas, en el contexto de la comunidad wichí. De este modo, estos libros sencillos, coloridos y bellos, por un lado promueven los precusores psicolingüísticos a la alfabetización desde antes de la escolaridad y, por otro, sirven como mediadores para la explicitación y re-representación de conocimientos culturales, específicamente sobre el entorno natural próximo. Los libros se pensaron como una respuesta adecuada y factible a una necesidad socialmente relevante, a saber, la escasez de circulación del wichí como lengua escrita, y su posible impacto negativo en el proceso de alfabetización.

Mi sensación como lectora ingenua que lee los libros *Hunhat Lheley* simplemente por placer, y no con el objeto de hacer una reseña, es de deleite. Esta deliciosa colección de “pequeños-grandes” libros nos permite una inmersión en un mundo distinto, un mundo del que irradia un hechizo muy particular. Estoy segura de que para los niños, estar sentados alrededor de un adulto que les lea los nombres de los diversos



La colección *Hunhat Lheley* comprende cinco libros que, impresos de acuerdo a pautas editoriales globalizadas, acercan en cada una de sus páginas una categoría de animales o plantas “triplemente” nativos: propios del lugar y denominados e ilustrados de acuerdo a la cultura local. Aquí podemos apreciar la tapa de cuatro de ellos: *tshototy* (animales de monte), *tshototy inot Lheley* (animales de agua), *tshototy fwiyo'ohen* (animales de aire), y *hal'o* (árboles y arbustos).

Como he señalado, las propuestas educativas bilingües que se comprenden en relación con la educación de calidad postulan -apoyándose en los avances de las disciplinas psico y sociolingüísticas, entre otras- que el sumar nuevos saberes lingüísticos a los repertorios de habla y comunicación cotidiana y escolar enriquece los procesos formativos y es favorable a los procesos de aprendizaje conceptuales y procedimentales en general. Además, consideran metodológicamente que los nuevos aprendizajes se realizan a través y sobre la base de los saberes lingüísticos previos que enmarcan los procesos de apropiación de nuevas lenguas, y, en edades tempranas, estos saberes previos están disponibles para procesos fundamentales relativos a los aprendizajes, como puede ser el andamiaje a través de la interacción alumno-docente. De este modo, instituyen el bilingüismo como un recurso que habilita secuenciales potenciales de adquisición de nuevos saberes.

Contrariamente, en las situaciones educativas con niños indígenas y migrantes hablantes de otras lenguas o de variedades distantes a la escolar, el bilingüismo es considerado muchas veces parte de un contexto previo a la escolarización que condiciona -negativamente- los procesos de aprendizaje. Es notable, en este sentido, la proliferación de estudios destinados a detectar las interferencias de las lenguas/variedades familiares en el habla del alumnado, para desarrollar estrategias docentes que erradiquen tales marcas de contacto lingüístico. En este tipo de enfoques, el bilingüismo no es categorizado como capital ni como recurso, sino como problema. Además, en este tipo de situaciones educativas, los recursos humanos bilingües no siempre son valorados en función de su potencial específico para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más bien son situados como instrumentos al servicio de la intervención pedagógica orientada al monolingüismo. De aquí se desprende que los roles mayormente asignados a los educadores bilingües, por ejemplo, sean de mediadores, traductores o asistentes lingüísticos. De esta manera, el bilingüismo es significado como "pasadera" hacia un monolingüismo que es, contrariamente a los otros programas, la meta -muchas veces solapada-. En estos procesos, los recursos bilingües -incipientes o no- de los niños se van cercenando, mientras se van silenciando sus voces y sus ganas -y posibilidades- de decir en la escuela.

## Resumen

Adentrarnos en los sentidos del bilingüismo (como meta, contexto, capital, problema, recurso y pasadera) puede ser una puerta para pensar posibles vínculos entre educación bilingüe y educación de calidad en la Argentina de hoy.

Este efecto silenciador es lo que, entre otras muchas cosas, distancia las propuestas educativas para niños de las minorías lingüísticas y culturales de las propuestas de educación de calidad. Porque la posibilidad de poner en juego lo que los niños saben sobre las distintas lenguas y lo que pueden hacer con ellas para apropiarse de otras (y de lo que se dice y se hace en estas lenguas) define contextos educativos más positivos en muchos sentidos: permiten desplegar recursos y habilidades de naturaleza compleja que, articuladas en competencias bilingües, favorecen el desarrollo de nuevos conocimientos, expresar subjetividades y, especialmente, identificarse con los aprendizajes escolares, al considerarlos que no van a contramano de quien uno es, sino, contrariamente, se suman a los proyectos de futuro. De algo de esto (y de muchas otras cosas) hablamos cuando hablamos de educación de calidad.

## Glosario

**Reflexión metalingüística:** Actividad cognitiva que involucra una atención explícita al lenguaje y un control consciente sobre el mismo.

**Cerebro bilingüe:** Habitualmente se denomina así al objeto de estudio de diversas disciplinas científicas que investigan las particularidades neurolingüísticas y neurofísicas de las personas bilingües.

**Competencias lingüísticas:** Se refiere a saberes y prácticas habilitados por el lenguaje que son reconocidas como adecuadas en contextos particulares de uso por parte de los miembros de una comunidad dada.

**Estrategias de elicitación:** preguntas, afirmaciones incompletas, señalamientos verbales, etc. que buscan generar una intervención verbal del interlocutor.

**Socioconstructivismo:** Teoría que considera que el aprendizaje es un proceso vinculado a la interacción colectiva y situado social, histórica y culturalmente.

## Sugerencias de lectura y visionado

Baker, C. (2007). *Fundamentos del bilingüismo y la educación bilingüe*. Madrid: Cátedra.

Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural, *Revista Guatemalteca de Educación*, 1 (1), pp. 177-230.

López, L.E. (2016) *Buenas prácticas en torno a la educación intercultural bilingüe*. Disponible en Internet.

Unamuno, V. y L. Nussbaum (2017). Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina), *Infancia y Aprendizaje*, 40 (1), pp.138-157.

Vila, I. (2000). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.

### Clase ciclo inicial primaria. Los Lotes. Septiembre 2016.

Alberto (A): ¡buenos días! (rie)  
 Docente (D): buenos días. ¿qué quiere?  
 A: banana  
 D: un kilo de bananas. *Kylu*  
 A: (señalando las peras) kilo de bananas y peras  
 D: aquí tiene  
 (Alberto le da la plata y se retira)  
 D: gracias  
 A: gracias. *Is.*  
 D: *Is.*

co. Por un lado, porque muchos docentes no indígenas -llamados "comunes"- entienden que nuestra insistencia en valorar y promover la presencia de docentes wichí en las escuelas es para darles trabajo, a costa de sus privilegios en el sistema de empleo estatal. Por otro lado, porque entre la población no indígena existe el supuesto de que los docentes wichí no saben suficientemente castellano para enseñar, menoscabando, por ejemplo, que estos docentes han transitado y atravesado el sistema educativo -desde el nivel inicial hasta la educación superior- en esta segunda lengua, y han salido airoso. Para nosotros, más bien, en contextos como el Impenetrable, el defender la enseñanza del castellano como segunda lengua por parte de docentes bilingües en las primeras etapas de escolarización, es un principio programático. Está fundado en los resultados de las investigaciones más recientes sobre las formas de adquisición de las segundas lenguas.

Quizá sirva en este punto entrar a una de las clases de la escuela y escuchar (a través de una transcripción) al profesor Néstor y sus alumnos. En los recuadros mostramos fragmentos que forman parte de una secuencia didáctica que integra un proyecto escolar para la elaboración de una ensalada de frutas. Como los negocios que venden frutas en la zona están atendidos por personas criollas (no indígenas), ir a comprarlas puede ser una oportunidad de usar la lengua castellana con sentido. Sin embargo, los niños de esta clase -de primero y segundo grado de primaria-, han tenido pocas oportunidades de conversar con personas que no hablen wichí. Por ello, sus competencias en español son limitadas, y -según hemos constatado en nuestro diagnóstico inicial-, mayormente pasivas; es decir, comprenden más que producen.

Para ir a comprar, los niños deben practicar algunas estructuras conversacionales para, luego, ponerlas en práctica. Néstor está enseñándoles el saludo inicial. Y lo hace empleando también el wichí. Obsérvese que la secuencia explota el cambio de lengua para contrastar una diferencia importante entre el castellano y

el wichí en lo que respecta a la partición del día y sus correspondientes saludos. En este trabajo de contraste de lenguas-culturas, emerge un contexto potencial para la ampliación de sus repertorios en la segunda lengua. Este contexto está producido localmente por el uso de la lengua wichí para enmarcar las expresiones en español que el docente quiere enseñar.

El cambio de lenguas para focalizar unidades de la lengua (mayoritariamente lexicales) son habituales en las clases de español que observamos en Los Lotes. Estas unidades son luego reutilizadas por los niños en nuevos contextos interaccionales, como muestra el siguiente ejemplo: Este último fragmento está extraído de unas de las prácticas que los niños hicieron antes de ir "de verdad" a comprar. Es notable el modo en que el docente usa el wichí en su segunda intervención para, retrospectivamente, aclarar el sentido de una palabra que considera potencialmente opaca para su alumno Alberto (kilo). El niño también emplea el wichí al final del fragmento. Y lo hace para cerrar el intercambio como lo haría en una conversación en wichí. Para ello emplea una expresión en esta lengua que funciona interaccionalmente como marcador de cierre secuencial.

Lo que observamos es el modo en que el docente pone en juego sus competencias bilingües para construir aprendizajes junto a los niños. Les ofrece las estructuras que han de aprender y las focaliza a través de la alternancia de lengua, anticipa posibles problemas y los guía, comunicativamente, en las formas de la secuencia interactiva en que ellos participarán. Además, toma en cuenta aspectos culturales que están imbricados en los aspectos lingüísticos, como el hecho que en wichí las partes del día en que se basan los saludos son dos y en castellano, tres. Pero quizá lo más importante es que en estas clases, los niños wichí pueden recurrir a su repertorio bilingüe, heterogéneo y en vías de reestructuración para apropiarse de los saberes escolares. Esto produce clases bulliciosas, en las cuales los niños participan y hablan más. Desde el punto de vista socioconstructivista (ver Glosario), estas son condiciones fundamentales para aprender.

### Volvamos a empezar (a modo de conclusión)

En este trabajo, se han planteado algunas preguntas respecto a la relación entre bilingüismo, educación bilingüe y educación de calidad. Para ello, se han contrastado dos tipos de contextos en los cuales estos tres conceptos se ponen en juego: el de las escuelas bilingües con lenguas extranjeras; el de las escuelas bilingües con lenguas nativas. Este contraste se ha centrado en diversos significados del bilingüismo que coexisten en nuestra sociedad, si bien están socialmente distribuidos: el bilingüismo como meta, contexto, capital, problema, pasadera y recurso.

tificar las variables que pudieran explicar por qué algunos estudiantes que hablaban una lengua distinta a la de la escuela, tenían más dificultades en su desempeño escolar que otros. Según demostraron, existe una diferencia importante entre los resultados de los niños bilingües que son escolarizados en modelos que habilitan el traspaso de las habilidades escolares (caracterizadas por una gran descontextualización) entre una lengua y otra, y aquellos que, contrariamente, inhiben tal traspaso. También mostraron que el desarrollo de habilidades metalingüísticas (de reflexión sobre la lengua y sus usos) se produce mayormente en contextos educativos en los cuales la lengua del niño y la lengua escolar están legitimadas en las actividades escolares. Estas habilidades son importantes para el desarrollo de actividades cognitivas. Pero volvamos al Chaco.

### Aprender y enseñar a través del bilingüismo

En nuestro viaje, nos detendremos en una escuela en particular sita en el Impenetrable. Allí se escolarizan niños wichí de entre 3 y 15 años, quienes hablan su lengua propia cotidianamente. Después de numerosos reclamos, su comunidad consiguió no sólo tener un edificio propio, sino tener una plantilla docente mayormente bilingüe. Se trata de la primera escuela primaria del Chaco con una directora wichí. En este contexto, docentes y familias nos propusieron pensar juntos el proyecto educativo institucional para intentar mejorar la experiencia escolar de los niños. Empezaríamos por revisar las ideas alrededor de la educación bilingüe, para tratar de pensarla como meta y como herramienta de calidad educativa.

Esto significó, entre otras muchas cosas, plantear una cuestión que es casi un tabú en nuestro sistema educativo: el hecho de que para estos niños argentinos el castellano no es su lengua familiar. Para estos niños es más bien, una segunda lengua, con la cual parecen tener una relación limitada y ambivalente: es un saber necesario para transitar la educación formal y es, al mismo tiempo, un saber que está controlado por personas que los marginan, discriminan y maltratan.

Por nuestra experiencia en otras escuelas de la zona, sabíamos que este control muchas veces resulta en situaciones de aula con grandes silencios y que producen alumnos silenciosos. Esto puede constatarse, por ejemplo, en el análisis de la interacción de niños y docentes en aulas con docentes no indígenas. Como la mayoría de estos educadores desconocen la lengua de los niños, cuentan con recursos limitados para ayudarlos en las etapas iniciales de aprendizaje de la segunda lengua y en los procesos de andamiaje necesario para la apropiación del sistema de la nueva lengua. Además, esta diferencia entre los repertorios lingüístico-comunicativos de niños y docentes incide en el modo en que se estructuran las clases: según hemos investigado, quienes enseñan, optan por estructuras

### Clase ciclo inicial primaria. Los Lotes. Septiembre 2016.

Niño (N): buenas noches

Docente (D): *fwala wuche?* (¿es de día?).

*Fwala wuche, hop tojh inathajh?* (¿es de día, es mañana?)

N: *inatjah* (mañana)

D: *kha, tojh yuk* buenas noches *hande* (no, ¿se dice buenas noches?). ¿*Hat'e* buenas noches?

N: buenas noches

N: *hunajh* (tarde)

D: *lapesey tojh hunhajh, hat'e?* (después de la tarde ¿qué es?)

N: *inathajh* (mañana)

D: *kha, tojh nel'a inathajh lapesey hunajh lapesey hat'e?* (no, primero la mañana, luego la tarde, luego ¿qué?)

N: *inathajh* (mañana)

D: *ina\_*

N: *inatajh*

D: *inathajh, hunajh lapesey?* (mañana, tarde ¿y luego?)

N: *inathajh* (mañana)

D: *kha ch'awhin'uya om isa toyuk eh...* (no, escuchame bien, se dice...) *Hunatsi* (buenas noches) *che inathjh hat'e* (¿cómo se dice para la mañana?) buenos

N: buenos días

D: buenos días. *Ey tojh lusi?* (¿y al mediodía?)

N: buenas...

D: *tojh hunajh?* (¿la tarde?)

N: buenas noches

D: *tojh hunajh* (la tarde) buenas tardes. *Ey tojh hunatsi?* (¿y buenas noches?)

N: buenas noches

D: buenas noches. *Kha ihi lus... ihi tales* (no son dos, son tres). Buenos días, buenas tardes.

Buenas...

N: noches

N: buenas noches

D: *nakhu ne nom is* (hagamos de nuevo, pero hagámoslo bien)

discursivas previsibles y repetitivas, y ponen en juego estrategias de elicitación (ver Glosario) que producen enunciados breves, semántica y sintácticamente muy enmarcados. Por lo cual, tales situaciones discursivas no se configuran en interacciones útiles para el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua meta.

Teniendo en cuenta esto, defendimos una idea central: "no hay mejor profesor de lengua castellana que un docente wichí". En el contexto en donde trabajamos, esta frase puede ser leída como un axioma políti-