

Literacidades académicas, prácticas multimodales y agencia indígena en el Chaco (Argentina)

Academic Literacies, Multimodal Practices,
and Indigenous Agency in Chaco (Argentina)

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 06 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.lapm

LARA AMALIA MESSINA ✉

lmessina@unsam.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5723-2855>

VIRGINIA UNAMUNO

vunamuno@unsam.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0283-2196>

Para citar este artículo | To cite this article

Messina, L.A. y Unamuno, V. (2024). Literacidades académicas, prácticas multimodales y agencia indígena en el Chaco (Argentina). *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-27. doi: 10.11144/Javeriana.m17.lapm



Resumen

En muchos casos, las experiencias que transitan las comunidades indígenas en los espacios de educación formal se expresan, según sus propios actores, como momentos enmarcados en regímenes de literacidad vinculados a la repetición, a la copia de las grafías de las lenguas hegemónicas y a la no-participación. Esto limita sus posibilidades de apropiación del decir/hacer con los textos, y perpetúa la injusticia social. En este trabajo, presentamos la investigación que llevamos adelante junto a docentes y activistas lingüístico-culturales indígenas en Chaco, Argentina, sobre los usos, sentidos y valores del escribir en lengua wichi en espacios formales. Desde la perspectiva de los estudios de literacidades y a través del análisis de tres momentos letrados en diferentes niveles de la educación formal (medio, superior y universitario), nos proponemos dar cuenta de lo que sucede *alrededor de los textos* cuando se ponen en juego repertorios plurales y epistemologías habitualmente marginados en los entornos de educación formal. Según mostraremos, los adolescentes y jóvenes wichi se involucran, resuelven y resignifican las actividades en que participan, al tiempo que disputan, desde la subalternidad, los modos de hacer y decir académicos.

Palabras clave

Literacidades académicas; sociolingüística; multilingüismo; lengua indígena; población indígena

Abstract

In many cases, the indigenous people's experiences in formal education spaces are characterized, according to their own actors, as moments framed in regimes of literacy linked to repetition, copying the spelling of hegemonic languages and non-participation. This limits their possibilities of appropriation of saying/doing with texts and perpetuates social injustice. In this paper, we present the research we carried out jointly with teachers and indigenous language and cultural activists in Chaco, Argentina, regarding the uses, meanings and values of writing in Wichi language in formal spaces. From the perspective of literacy studies and through the analysis of three moments of literacy at different levels of formal education (secondary, tertiary and university), we seek to understand what happens around texts when plural repertoires and epistemologies usually marginalized in formal education environments are put into play. As we will show, Wichi adolescents and young people get involved, resolve and re-signify the activities in which they participate, at the same time that they contest, from subalternity, the ways of doing and saying academics.

Keywords

Academic literacy; sociolinguistics; multilingualism; indigenous languages; indigenous population

Descripción del artículo | Article description

Este artículo forma parte del proyecto *Bilingüismo y procesos de revitalización/transmisión de las lenguas guaraní, quichua, qom, moqoit y wichi (Corrientes, Santiago del Estero, Chaco): etnografías sociolingüísticas en colaboración*, financiado por la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica (Proyecto PICT-2018-00706) y ejecutado entre mayo de 2020 y mayo de 2023.

Introducción

Desde hace un tiempo, nuestro equipo busca acompañar, estudiar y comprender los cambios sociolingüísticos que involucran la presencia de las lenguas indígenas en espacios en los cuales estaban ocultas, prohibidas, ausentes: instituciones y espacios digitales. Estos cambios están marcados por dinámicas de recuperación, agenciamiento y revitalización que involucran prácticas letradas novedosas o resignificadas (Ballena & Unamuno, 2017).

Parte de nuestra investigación se centra en conocer las experiencias de las poblaciones indígenas de la provincia de Chaco, particularmente los miembros de las comunidades wichi, en las instituciones educativas, en distintos niveles educativos, incluyendo el nivel superior (universitario y no universitario). Como hemos mostrado en otros trabajos, hasta el momento, la apropiación del escribir en sus lenguas propias se produce particularmente en el marco de la formación docente bilingüe intercultural, en la cual estos actores se vinculan con lo letrado de un modo novedoso, ampliando sus sentidos y resignificando su valor (Ballena & Messina, 2020; Ballena & Unamuno, 2017; Messina, 2022).

Según venimos investigando, estas experiencias de educación superior les permiten, además, repensar sus trayectorias en las instituciones educativas y tomar conciencia del modo en que sus saberes y sus repertorios lingüísticos han sido relegados y parcialmente silenciados (Messina, 2019; Unamuno, 2020). Al hacerlo, vinculan estos hechos con la injusticia sociolingüística (entre otras) de la que son objeto.

La noción de justicia sociolingüística fue propuesta por Bucholtz *et al.* (2014) para nombrar los sesgos que los procesos educativos tienen con ciertos grupos, particularmente hablantes de lenguas y variedades prestigiadas y dominantes. Desde esta perspectiva, no es posible deslindar las desventajas lingüísticas de las desventajas estructurales (Piller, 2016). En este sentido, entendemos que la (in)justicia sociolingüística es parte de la (in)justicia social.

En nuestro caso, trabajamos con grupos indígenas que han sido históricamente marginados por la sociedad argentina en general y por la escuela en particular. Sus lenguas, sus saberes, sus prácticas, no solo han

sido silenciadas en los procesos educativos, sino que han sido objeto de ideologías racializadoras que han establecido, como parte del sentido común dominante, el hecho de que estas lenguas, saberes y prácticas son inferiores a las de otros grupos. En el contexto en el que trabajamos, esto puede verse en la forma en que las instituciones educativas naturalizan las dificultades o los fracasos de la gente indígena en los centros educativos por su condición étnica, haciendo circular un discurso que les otorga la responsabilidad de sus resultados escolares por su propia condición, por su propia "cultura". Las explicaciones sobre su desempeño en la educación formal raramente ponen en cuestión los modos en que la escuela actúa o los modos en que se evalúa a estas personas.

Cabe decir que cuando hablamos de *grupos racializados* nos referimos al trato desigual que sufren ciertos grupos por ser considerados de cierta categoría racial o étnica. Si bien la raza es una construcción social, las prácticas racistas explican este trato desigual (Flores & Rosa, 2015). Nuestra noción de justicia social está estrechamente relacionada a la necesidad de una revisión crítica sobre estas relaciones mediadas por el racismo, el cual se identifica en el trato cotidiano, pero también en las formas en que se evalúan las prácticas del lenguaje, en general, y las prácticas letradas en particular. Una crítica a las formas de poder que se perpetúan en las instituciones y que pueden observarse también en los mecanismos de resistencia y respuesta de los grupos racializados es parte de los objetivos de nuestro trabajo investigador.

Como dijimos, nuestro interés por las experiencias que transitan las poblaciones indígenas en los espacios de educación formal nos ha llevado a las literacidades académicas. Según sus propios actores, estas se significan como momentos enmarcados en regímenes de literacidad (Blommaert, 2005; Lillis, 2017) vinculados a la repetición, a la copia de las grafías de las lenguas hegemónicas y a la no-participación (Ballena *et al.*, 2022).

En su trabajo, Unamuno y Nussbaum (2017) demuestran, a través del análisis de la interacción en las aulas, cómo se limita la participación de niños en las aulas escolares a través de mecanismos conversacionales y estructuras discursivas particulares que producen la no-participación y limitan las posibilidades de estos niños para aprender. En este sentido, la copia y la repetición se presentan como acciones de respuesta aprendidas, que permiten a los sujetos afiliarse a la institución escolar (Coulon, 1995).

Estos regímenes de literacidad que se imponen en las instituciones son, como señalamos, revisados en el marco de la educación superior bilingüe e intercultural por parte de quienes acceden a ella. En la provincia de Chaco, desde hace más de treinta años, jóvenes indígenas son formados para ejercer la docencia bilingüe en distintos niveles educativos. Estas instituciones

de educación superior se caracterizan por ser *indígenas*, es decir, por contar con un requisito étnico (ser indígena) para acceder a las formaciones que ellas ofrecen. Esto trae como consecuencia, por un lado, un aumento notable de personas indígenas con titulaciones de nivel superior; por otro, la constitución de espacios de identificaciones indígenas y de empoderamiento, lo que habilitó momentos para revisar los modos de relación entre las personas indígenas y la escuela. Como consecuencia, pudieron ir revisando sus roles docentes, articulando la agenda revitalizadora de sus lenguas nativas, al igual que su propia agenda en tanto que profesionales de la educación bilingüe.

La articulación de estas dos agendas produce dinámicas en los contextos educativos que habilitan nuevos sentidos para las prácticas de literacidad, al tiempo que transforman las dinámicas de participación de las personas indígenas, lo que deriva en nuevas posibilidades de justicia sociolingüística y epistémica. En este contexto, nos interesa observar y analizar lo que esta agenda múltiple moviliza en relación con el escribir y, particularmente, con las posibilidades de participación (del decir y del hacer) de los adolescentes, jóvenes y adultos wichi en eventos de literacidad que albergan los entornos de educación formal.

El enfoque de literacidades académicas (Lillis, 2021) nos sirve a estos propósitos. En primer lugar, este enfoque muestra la necesidad de revisar lo que desde otras perspectivas se considera deficitario y de cuestionar el foco en lo que las personas que escriben “no pueden hacer”. El giro que propone esta perspectiva implica analizar las ideologías institucionales que participan en los modos de categorizar a los escritores y que limitan las posibilidades de pensar *el acto de escribir* en relación, por una parte, con el *continuum* de prácticas semióticas en donde se inserta y, por otra, con el rol en formas diversas de producir conocimiento y de relacionarse con los saberes escolares y del mundo (Lea & Street, 1998; Lillis & Curry, 2010).

En segundo lugar, el enfoque de las literacidades académicas ofrece a nuestra investigación herramientas para poder vincular *el hacer alrededor de los textos* con la expresión de las múltiples identidades. En el contexto en el que trabajamos, la expresión de estas identidades no es sencillo por parte de quienes están estudiando, en la medida en que se trata, como hemos señalado, de contextos marcados por la discriminación y la racialización de los miembros de los pueblos indígenas.

Finalmente, esta mirada nos resulta pertinente porque, desde las literacidades académicas (en plural), el objeto de estudio se desplaza desde el texto (como producto) hacia las prácticas, lo que la gente hace alrededor y con los textos. Esto nos permite, metodológicamente, abrir el campo a la mirada que ofrece la etnografía; es decir, la observación “de las prácticas

que rodean la producción de textos (en lugar de centrarse únicamente en los textos escritos) y de las perspectivas de los participantes sobre los textos y prácticas” (Lillis, 2021, p. 61).

Ahora bien, estos preceptos que derivan del enmarcamiento teórico-metodológico son particularmente un reto. Y lo es más aún cuando nos proponemos entender las tensiones que rodean este *hacer alrededor de los textos* en lenguas que tradicionalmente no se escriben y que no suelen estar presentes en los contextos de educación formal. Lo que nos preguntamos en nuestro trabajo es: ¿Qué se moviliza en los eventos letrados en que estas lenguas están presentes? ¿De qué modo este *hacer alrededor de los textos* habilita la expresión de identidades normalmente marginadas y racializadas? ¿Qué consecuencias puede tener este hacer en la búsqueda de una mayor justicia sociolingüística?

Metodología

Para construir unas primeras (y provisionales) respuestas a estos interrogantes, en el siguiente apartado presentaremos el análisis de un *corpus* conformado por una selección de eventos de literacidad multimodal en educación secundaria y superior que tuvieron lugar en 2021, 2022 y 2023 en El Sauzalito, Chaco. En primer lugar, presentamos resultados del análisis de una serie de escenas con estudiantes indígenas y no indígenas, desarrolladas en torno al uso multimodal de las lenguas wichi, inglés y español, a través de dispositivos digitales. En segundo lugar, tomaremos algunas escenas de la institución donde se forman los docentes interculturales bilingües, quienes, a partir de los citados materiales, realizan reflexiones sobre su práctica y sobre los usos posibles de estos recursos en sus aulas. Finalmente, consideraremos las decisiones involucradas en la producción y defensa de un trabajo final (tesina) de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (LEBI) realizadas por una de nuestras colegas, Josefa Ballena, perteneciente a la comunidad wichi.

Nuestro trabajo se inscribe en una sociolingüística del escribir (Lillis, 2013) y toma elementos de los estudios de las literacidades académicas. Nuestra metodología empírica es la etnografía que articula el trabajo de campo, la observación de prácticas que rodean a la producción de textos (orales, escritos, multimodales, etc.) y que, particularmente, busca reconstruir la perspectiva de los participantes sobre los textos y las prácticas en que participan (Scollon & Scollon, 2011). Esto conlleva un trabajo prolongado sobre terreno que nos permite comprender los sentidos puestos en juego en las actividades en las que participamos. Nuestra metodología se basa en el trabajo cotidiano, sostenido y prolongado en las instituciones que

mencionamos, las conversaciones con las diferentes personas que las conforman, así como la obtención, en las mismas, de un rol desde el cual interactuamos con otras personas.

Desde la etnografía, consideramos oportuno hacer foco en el hacer alrededor de los textos como estrategia para acercarnos a las prácticas de literacidad en sus múltiples dimensiones, y dar cuenta de lo que en ellas se moviliza, así como de los sentidos que se les otorgan. Además, en este hacer alrededor de los textos analizamos las identidades que se despliegan y los roles que se actúan en tanto elementos constitutivos de las prácticas de literacidad que estudiamos.

Consideramos, además, que nuestro trabajo etnográfico se inscribe en la etnografía crítica y en co-labor, porque es dialógica, busca sumar diferentes tipos de actores en las instancias de investigación, y porque se orienta a una revisión crítica de los vínculos entre los procesos de literacidad y la (in) justicia social.

Para este trabajo, tomaremos fragmentos de una etnografía que venimos desarrollando junto a docentes y activistas wichi en la localidad de El Sauzalito, Chaco (Argentina). Analizaremos nuestros registros de campo, así como transcripciones de audio y materiales que configuran diferentes escenas de literacidad académica tanto en el nivel medio como en el nivel superior.

Resultados

Participación desde la periferia: notas sobre la construcción de prácticas de literacidad en contextos racializados

La escuela secundaria de El Sauzalito, Chaco, recibe a gran parte de los estudiantes que egresan de las escuelas primarias de la zona. Como hemos mencionado, la educación bilingüe intercultural tiene en el Chaco una amplia trayectoria que ha incidido particularmente en los niveles inicial y primario; sin embargo, en la educación secundaria (media), aún no se ha conseguido avanzar y sigue siendo un territorio de hegemonía de la lengua castellana. Esto trae aparejado que los estudiantes wichi corten sus incipientes aprendizajes bilingües.

Pese a estas condiciones, nuestro equipo coordinó con la dirección de la escuela secundaria un proyecto plurilingüe que buscó incorporar en actividades didácticas las lenguas presentes en la escuela: el castellano, lengua vehicular de la enseñanza-aprendizaje, el inglés, lengua extranjera, y el wichi, lengua del entorno y lengua familiar de gran parte de sus estudiantes.

Este proyecto se construyó alrededor de una *búsqueda del tesoro*, un juego que consiste en resolver de manera rápida una serie de actividades

que, en nuestro caso, requieren conocimientos lingüístico-culturales de la comunidad wichi, del español y del inglés. Las escenas que describiremos se desarrollan en el marco de este proyecto, el cual fue realizado en dos oportunidades (en el 2022 y en el 2023); para este trabajo, tomamos escenas del segundo año (2023).

Como soporte para estas actividades, además de las consignas impresas, utilizamos tres *tablets* configuradas con un acceso rápido. En la pantalla principal colocamos todas las aplicaciones que propusimos utilizar: cámara, creador de avatar, procesador de texto, reproductor de videos para agilizar la dinámica del juego.

La actividad se enunció de la siguiente manera:

Figura 1

Consigna para actividad en la escuela de El Sauzalito

Pista 1. Adivinanzas en wichi.

- a) Buscamos en la tablet las "Adivinanzas". Para eso buscamos en la tablet el programa "Fotos". Allí van a encontrar tres videos con adivinanzas. Elijan uno.
- b) Escuchamos el video que elegimos junto con los compañeros y tratamos de resolver la adivinanza. Pueden ver el video varias veces.
- c) Cuando estén de acuerdo en la respuesta escriban esa palabra en el papel que hace de agenda del grupo (como les salga, como se pueda. No se preocupen por la gramática).
- d) Una vez finalizada la tarea le **mostramos a uno de los profes la adivinanza y la respuesta que pensaron** y si ellos ven que se cumple la consigna les darán la pista siguiente.

Fuente: elaboración propia.

Luego de crear un avatar y elegir su nombre para representar al equipo, estudiantes y equipo coordinador vimos y escuchamos las tres adivinanzas en formato video. Como eliminamos la parte final que contenía la respuesta, la propuesta consistió en mirar el video completo las veces que lo consideraran oportuno y, luego, debatir en grupo para hallar la respuesta y escribirla.

Para realizar la búsqueda del tesoro propusimos grupos mixtos de estudiantes indígenas y criollos. Sin embargo, los grupos se reordenaron debido a que algunos de ellos fueron convocados por la dirección, hacia el final de nuestra actividad, para otras tareas en el marco del aniversario de la escuela. Por esta razón aprovechamos la distribución que ya se había organizado en el aula en torno a dos mesas grandes. Así, armamos tres grupos según el lugar en el que se encontraban sentados. De esta manera quedaron dos grupos con estudiantes criollos y uno integrado por tres adolescentes indígenas.

Cada grupo iba avanzando en su ritmo y en un momento los dos grupos de estudiantes criollos comenzaron a dispersarse con el fin de cerrar una actividad audiovisual que les habían solicitado desde la dirección de la escuela.

En ese contexto, el grupo de estudiantes mujeres wichi comenzaron a escuchar y a ver los videos con adivinanzas. Mientras los veían, conversaban en wichi y debatían sobre la posible respuesta. En el curso de la actividad, se sumaron los estudiantes criollos, y una de las autoras de este texto, que actuó como docente en este caso. La tabla 1 corresponde al fragmento de la adivinanza que versa sobre el *loro*:

Tabla 1
Fragmento 1: Clase secundaria. 2023. Ele

Se escucha la adivinanza en wichi (audio y texto en wichi)]	
1	Adolescente wichi 3: ele
2	Coordinadora: ¿sí? ¿cómo es?
3	Adolescente wichi 2: dice que tiene color verde y que tiene la lengua negra
4	Coordinadora: ¿cómo se llama ese pájaro?
5	Adolescentes wichi 2: ese que repite
6	Coordinadora: ¿saben cómo se llama?
7	Adolescente criollo 2: loro
8	Adolescente wichi 2: ajam
9	Coordinadora: muy bien
10	Coordinadora: ¿cómo es en wichi?
11	Adolescente wichi 1 y 2: ele
12	Coordinadora: ele, muy bien
13	Adolescente criollo 3: pelé, el rey pelé
14	Adolescente criollo 2: ese no es
15	Adolescente criollo 3: pero parece pelé
16	Coordinadora: e, ele, e
17	Adolescente criollo 1: ELE, E - ELE- E
18	Coordinadora: hay otra más creo, a ver si hay otro más

Fuente: registros de clases en escuela secundaria (El Sauzalito, Chaco, abril 2023).

En cuanto terminaron de escuchar la adivinanza, las chicas wichi ya tenían la respuesta que enuncian en voz baja (línea 1). Sin embargo, ante nuestra pregunta, en castellano, ellas traducen la idea y proveen pistas para guiarlos (turnos 3 y 5). Durante la escena, ellas son quienes sostienen la *tablet*, quienes escuchan y leen primero la adivinanza. Son ellas también quienes median la adivinanza, lo que habilita que los estudiantes no

indígenas también puedan participar. Así avanzan con la actividad y van contrastando las respuestas de sus compañeros con la resolución de la adivinanza. Ellos lo hacen en español, pero son ellas quienes van monitoreando la actividad.

El rol de las estudiantes mujeres wichi es fundamental para la resolución de la actividad. Ellas son quienes poseen los conocimientos de la lengua y sobre los pájaros de la zona. Estos saberes se ponen en juego en el curso de la actividad, lo que permite dislocar el rol que, según las docentes de la escuela y nuestras observaciones habituales, tienen los estudiantes indígenas en las actividades escolares: el de no-participación.

Según analizamos, el uso de estos dispositivos multimodales (videos, imágenes, adivinanzas, audios en wichi) habilita otro tipo de roles para las estudiantes wichi, roles distintos a los que generalmente ocupan en las aulas. Suele decirse desde una *mirada blanca* (Flores & Rosa, 2015) que las/os estudiantes indígenas en los espacios educativos donde el español es la lengua de enseñanza y de comunicación son silenciosas/os y poco participativas/os. Desde una ideología racial dominante la participación de estas personas dentro de la escuela se observa como pasiva y se desdibuja.

Sin embargo, como señalamos, al movilizar los regímenes de literacidad bilingües, las estudiantes wichi asumen roles protagónicos y abrazan las actividades. Creemos que estos cambios en el rol emergen, por un lado, porque los conocimientos para avanzar en la actividad los poseen las estudiantes, y por otro, porque ellas logran movilizar una lógica comunitaria que se caracteriza por particulares modos de organizarse en torno a la gestión de los saberes. Si pensamos en la dimensión social del lenguaje, ellas se movilizan no solamente para resolver la actividad, sino también para integrar a sus compañeros en su resolución: las estudiantes wichi asumen el rol de mediación y son quienes generan la cohesión grupal y, de manera colaborativa, estimulan la participación de sus compañeros criollos, que no hablan wichi.

Estas consignas articulan diversos repertorios y modos semióticos que habilitan otros tipos de participación. En este devenir, las estudiantes enseñan aspectos culturales de la comunidad wichi y buscan un entendimiento, sin dejar por eso que sus voces se silencien. Aun cuando ellas no recuerdan el nombre del pájaro, no ceden a las presiones de los chicos criollos que insisten en respuestas que no representan aspectos de la descripción, sino que defienden su punto de vista, y lo hacen sin clausurar la participación de los demás. Esta actuación en las prácticas escolares contrasta, según observamos, con la que despliegan los estudiantes criollos, quienes se orientan exclusivamente a la obtención de la respuesta y su inscripción en el papel. Algo similar sucede cuando pasan a la adivinanza sobre el *tero* (tabla 2):

Tabla 2

Fragmento 2. Clase secundaria. 2023. Tal tal

1	Adolescente criollo 3: ¿cuál es el pájaro, profe?, así lo busco
2	Coordinadora: estamos debatiendo, es un pájaro que tiene como un traje negro, ¿no?, ¿algo así es?, es como pecho blanco
3	Adolescente criollo 1: sí
4	Coordinadora: lomo negro
5	Adolescente criollo 1: una paloma ¿no es?
6	Coordinadora: y qué más
7	Adolescente criollo 3: ¿cuál es el pájaro?
8	Coordinadora: que hace... ¿que dónde pone los huevitos dice?
9	Adolescente wichi 2: siempre pone huevos en el fondo de mi casa
10	Coordinadora: ahhh. lo tienen visto
11	Adolescente criollo 1: ¿dónde profe? y bueno las palomas
12	Adolescentes wichi 1 y 2: nooooo (se ríen)

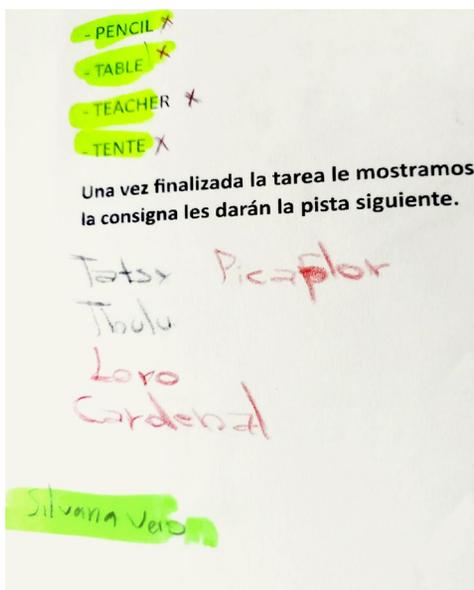
Fuente: registro de clase en escuela secundaria (El Sauzalito, Chaco, 2023).

Como podemos observar, el trabajo con estos materiales en la escuela parece estimular la participación del grupo que habitualmente queda marginado en las actividades escolares. Según entendemos, el uso de una producción donde intervienen modos diversos, como la oralidad, la escritura y la imagen, así como la voz de alguien de la comunidad (Cristina Palacios, autora y docente wichi), movilizan otras participaciones y otros modos de construir conocimiento.

Esto puede verse en particular en las elecciones de lengua que se hicieron para responder a la consigna: podían escribir las respuestas tanto en wichi como en español. El grupo de las adolescentes indígenas fue escribiendo algunas de las respuestas a medida que las iban resolviendo y al final charlamos sobre las mismas. Ellas se aventuraron a escribir dos de los nombres en wichi, mientras que los adolescentes criollos escribieron todos los nombres en español.

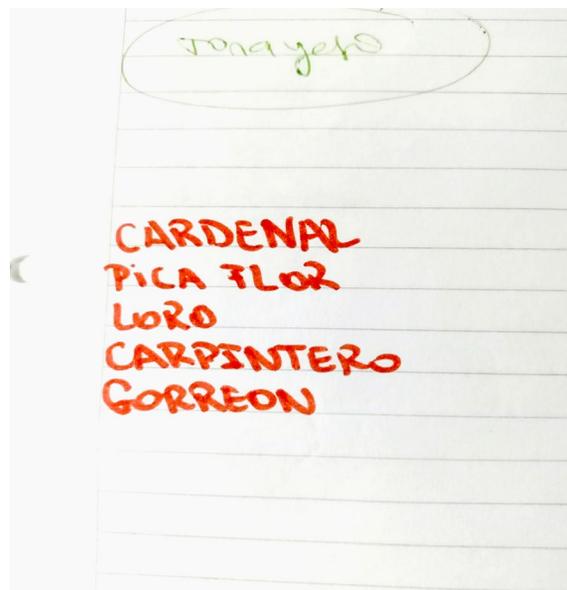
Los nuevos modos de decir que proveen los espacios digitales ponen de relieve transformaciones en los valores que adquiere la lengua. Los repertorios que entran en juego en esta actividad son amplios e incluyen conocimientos muy variados, como saberes de la región, conocimientos de la escritura del wichi, conocimientos del español en su escritura y en su aspecto oral. Las estudiantes wichi se erigen en la actividad como competentes en todos estos recursos, lo que les permite fomentar la participación y coordinar el espacio, a través de una coordinación que, como dijimos, dista de los roles habituales que se les asigna en las aulas.

Figura 2
 Respuestas del grupo de las adolescentes
 mujeres wichi



Fuente: elaboración propia.

Figura 3
 Respuestas del grupo de adolescentes
 varones criollos



Fuente: elaboración propia.

Esta experticia, vinculada a la lengua wichi y a los conocimientos del monte, invierte ese entorno desigual del territorio escolar donde priman los conocimientos vinculados a la lengua hegemónica y sus prácticas de enseñanza orientados a la repetición y a la copia de gráficas, como ya hemos registrado en otros trabajos (Ballena *et al.*, 2022). En esta situación comunicativa adquiere un lugar central la experiencia de estas hablantes, que más allá de la jerarquización que significa poseer estas competencias deciden coordinar prácticas colaborativas. Tales dinámicas son muy importantes, si tenemos en cuenta la discriminación que vive la comunidad en este entorno particular y en el pueblo en general, y se erigen como alternativas interesantes para pensar, desde la práctica, los vínculos entre prácticas de literacidad y justicia social.

Escribir en la formación docente

En el contexto en el que trabajamos, una de las trayectorias profesionales que suelen elegir las/os hablantes de la lengua wichi en El Sauzalito es la formación docente intercultural bilingüe en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), cuyo espacio de inserción laboral son las escuelas de la zona a las que asiste la población wichi.

En esta formación, las personas de esta etnia vuelven a relacionarse con el aprendizaje sistemático y las prácticas de literacidad de la lengua wichi

que se ven suspendidas en la educación media, donde se usa exclusivamente el castellano en los espacios y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Para la gente wichi del Chaco, el uso de la lengua oral es común en espacios intrafamiliares; sin embargo, pese a que su transmisión intergeneracional es amplia y vigente, los usos de la lengua escrita en las prácticas cotidianas no son comunes.

El nivel superior bilingüe intercultural se erige, como un espacio de aprendizaje de la escritura en wichi y también, como mostramos, en un espacio de expansión de sus repertorios verbales y de sus prácticas letradas, incluyendo la reflexión en torno al acto de escribir.

Algunos autores han hablado del valor positivo que posee según los estudiantes y docentes del CIFMA la enseñanza de la escritura (Ballena & Messina, 2020). Los usos escritos en lengua wichi son vistos como un vehículo de visibilización de la cosmovisión indígena, una forma de fortalecer la identidad y un espacio creativo desde el cual se pueden disputar sentidos respecto de la lengua dominante.

Durante el año 2023 realizamos, junto a los docentes y estudiantes de primer año del CIFMA, la búsqueda del tesoro que habíamos implementado en la escuela secundaria. En este caso, nos propusimos resolver las consignas y reflexionar a partir de ello sobre los potenciales usos de estos materiales en entornos de educación formal.

Para este apartado tomaremos una de las actividades, consistente en crear de manera grupal un avatar con el soporte de la aplicación de celular Dollicon, y escribir una descripción del personaje que las/os represente como grupo. Luego de escribir la descripción, la propuesta implicaba grabar un video o un audio bilingüe, como se puede observar en la figura 4:

Figura 4

Consigna para actividad en el CIFMA, Sauzalito

<p>PRESENTACIÓN</p> <p>Pista 2.</p> <p>Armen una breve presentación en lengua wichi (o bilingüe) del avatar y hagan un video. Muestren el video a alguna de las coordinadoras para obtener la tercera pista.</p> <p>Para ello pueden:</p> <ol style="list-style-type: none">1) pueden pensar un borrador de esa presentación y escribirlo con los fibrones en las hojas que estarán sobre la mesa.2) Una vez que el grupo esté de acuerdo en la presentación vamos a grabar el video. Uno o varios de los integrantes del grupo pueden aparecer en esa presentación3) Para grabar el video elegimos en la tablet el programa "cámara", la seleccionamos la función "video" y apretamos el botón blanco para empezar a grabar <p>En ese momento comenzará a grabar. Para detener la grabación tocamos el mismo botón y se va a detener.</p>
--

Fuente: elaboración propia.

La actividad fue coordinada por el docente nativo a cargo de la materia de lengua wichi, quien medió en la producción escrita de las descripciones en términos gramaticales y sintácticos.

Figura 5

Debates en torno a las adivinanzas coordinados por el docente intercultural bilingüe a cargo

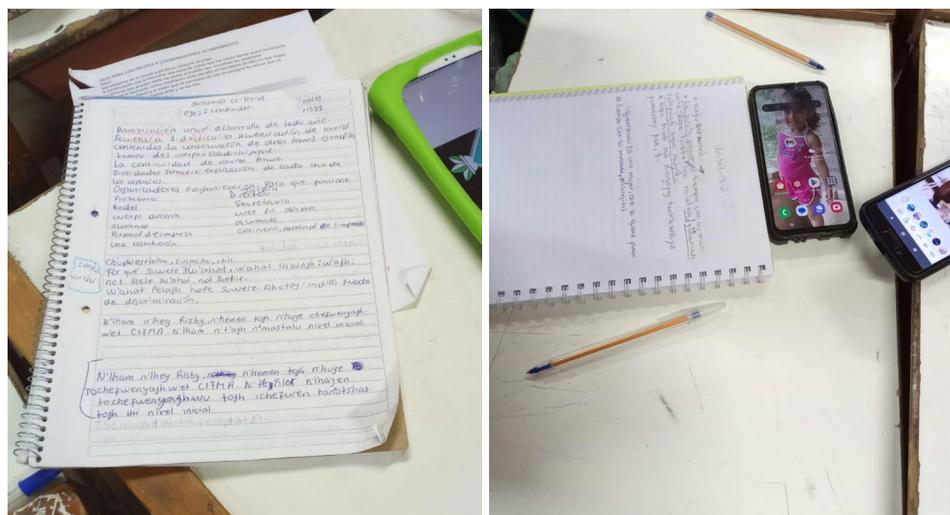


Fuente: elaboración propia.

Algunos de los que realizaron la actividad decidieron escribir sus textos tanto en wichi como en español, lo que representó un trabajo complejo de escritura, reescritura y auto traducción.

Figura 6

Escrituras bilingües sobre la presentación y descripción del avatar grupal



Fuente: elaboración propia.

También se realizó la actividad de las adivinanzas que explicamos en el apartado anterior. En este contexto, como en el de nivel medio, surgieron anécdotas sobre pájaros y sobre la naturaleza que los rodea; sin embargo, la actividad habilitó también instancias de reflexión en torno a los usos escritos del wichi que nos interesa comentar particularmente.

Figura 7

Trabajo en clase en torno a las adivinanzas en el CIFMA, Sauzalito



Fuente: elaboración propia.

En el marco de estas clases, las/os estudiantes y el docente decidieron no solo escribir la respuesta de las adivinanzas, sino producir sintagmas completos con la descripción de cada uno de los pájaros.

Figura 8

Escrituras en el pizarrón en torno a las adivinanzas en lengua wichi



Fuente: elaboración propia.

A diferencia del nivel medio, en este contexto, la actividad es resignificada en relación con el valor central de la escritura. En la formación docente bilingüe intercultural, el acto de escribir está cargado de un prestigio muy importante. Como hemos señalado, esto deviene particularmente del hecho de que el nivel superior es construido como un espacio de literacidad bilingüe, en el cual quienes ahí estudian expanden sus saberes y sus prácticas en torno la escritura en relación con su futuro rol como docentes indígenas, pero también deviene del valor de la escritura en el activismo lingüístico wichi y en las acciones de promoción de la lengua y la cultura propia.

Según observamos, en este contexto, el escribir se aleja de sus sentidos vinculados con copiar y memorizar grafías, que caracteriza la trayectoria escolar de la población wichi en instituciones monolingües en castellano, como relatan las historias de vida de varios referentes indígenas de la comunidad. En este nivel, la escritura se vuelve también un objeto de apropiación significativa y de reflexión. En el siguiente fragmento (tabla 3), por ejemplo, la escritura de una de las respuestas de las adivinanzas en el pizarrón provoca una reflexión en torno a la escritura de la palabra *chalajh* ('negro'):

Tabla 3

Fragmento 3. Clase nivel superior. *Chalajh*

1	Alumna: - Tojha tojh yuk chalajh, mayek H ihit'e.
2	Docente:-Chalajh.
3	Alumna: -Lajh tojh ihi tojha.
4	Docente: Isa respuesta chalajh. Si chalajh ihi pizarrón chalajh. Isa nehaihi
5	Alumna: kha nyomey tojh ihi tojha, nyomey tojh hihi tojha.
6	Docente:- Ap iwuye? Ats'iyey?
7	Alumna:- H ihih.
8	Docente:-Titathihu H?
9	Alumna:- Titathihu H.
10	Alumno:- Tatory H. Kache?
11	Docente:- Esto tambien amil watlok lahanej bien tojh ihi lapesajha ?
12	Alumna:- ahá!
13	Docente:- esto está en discusión.
14	Alumna:- ah!
15	Docente:- eso es lo que amil watlok lahanej bien kache. W'enha tojh ihikla de la vieja escuela ha itathihu H. Tojh neee'fwajh itathihu J wit lhamej. Wit con el tiempo vamos o como mayek mejorando todo eso, nech'a toy'isej H.
16	Alumna:- ¡De diez!
17	Docente:- eso es para cuando toty'otshan-ama a explica de esa manera.
18	Alumna: ahá! que va con H.
19	Docente:-Aha, que va con H.

Fuente: registro de clase en CIFMA, instituto superior de formación docente¹.

1 Docente:- Negro.
Alumna:- Este sufijo no lleva H.

Como puede verse en el fragmento, a través de prácticas de translenguaje (García, 2009), los participantes van discutiendo en torno a la ortografía de la palabra *chalajh*, y lo hacen mientras escriben en ambas lenguas y construyen colectivamente enunciados en lengua wichi.

Según hemos observado, entonces, frente a la misma actividad, en el nivel superior la actividad didáctica propuesta es resignificada para albergar dos actividades específicas: a) la expansión de la respuesta a un sintagma completo que permita ampliar el repertorio letrado de los estudiantes; b) la generación de un espacio de reflexión metalingüística sobre la ortografía en lengua wichi. Ambas actividades están orientadas específicamente a la ampliación de repertorios letrados en esta lengua, lo cual es propio del nivel superior indígena, en el cual el escribir en la lengua propia comienza a tener un sentido nuevo para sus usuarios. Lejos de las escuelas primarias, en donde la escritura se asocia al conocimiento aislado de grafías, la literacidad en la educación superior indígena provoca una nueva relación con el acto de escribir que lo resignifica.

Según entendemos, esta ampliación está vinculada a las identidades de estos estudiantes en tanto que docentes bilingües, pero también en tanto que promotores de la lengua. Ambas identidades participan en la construcción de un nuevo espacio y de nuevas prácticas letradas en donde escribir en la propia lengua es un acto cargado de sentido porque constituye una forma de representar en el territorio verbal su propia perspectiva cultural y porque provee la posibilidad de crear materiales que representen simbólicamente la propia identidad, al modo de una huella.

Docente:- Está bien la respuesta: es negro. Si como está en el pizarrón la palabra *chalajh*. Es correcto.

Alumna:- No, yo me refiero a lo que está escrito acá. Hablo de esto.

Docente:- ¿Qué dice? ¿Por qué?

Alumna:- No lleva la H.

Docente:- ¿Lleva la H?

Alumna:- No, no lleva H.

Alumno:- Es necesario la H. ¿Verdad?

Docente:- ¿Esto también ustedes deben saber bien que las palabras terminadas en este sufijo?

Alumna:- ¡Ahá!

Docente:- Esto está en discusión.

Alumna:- ¡Ah!

Docente:- Eso es lo que ustedes deben tener bien presente, ¿verdad? Dado que los escritos o libros viejos no usan la H. Al inicio se usaba solamente la J. Y con el tiempo vamos mejorando todo eso, tales así que apareció la H.

Alumna:- ¡De diez!

Docente:- Eso es para cuando se encuentran interrogantes, ustedes deben explicar y/o responder de esa manera.

Alumna:- ¡Ahá! Que lleva H.

Docente:- Ahá, lleva H.

Josefa Ballena, una voz wichi

El tercer caso que tomamos es el del trabajo final para la obtención del grado como licenciada en educación bilingüe intercultural por la Universidad Nacional del Chaco Austral. Se trata de la primera carrera de grado en una universidad argentina dirigida específicamente a docentes de los pueblos indígenas. En su primera cohorte, más de cien estudiantes la cursaron, y hasta 2023 egresaron 34 graduados (Unamuno & Valetto, 2023). Entre estos primeros egresados se encuentra Josefa Ballena, docente wichi, quien es, además, poeta y cantante.

En el marco de nuestras investigaciones, en diversas instancias trabajamos junto a Josefa alrededor de sus trayectorias escolares y sobre su producción poética y como cantautora. Este trabajo colaborativo nos permitió acercarnos a los sentidos que tiene para ella el escribir tanto en lengua wichi como en español, y las maneras en que esta escritura bilingüe fue articulándose a lo largo de su vida con otros modos semióticos que le permitieron, según su perspectiva, manifestarse como mujer, como wichi, como bilingüe y como profesional intercultural.

Sus formas de relacionarse con las literacidades académicas, y de resistir a los modos más tradicionales de entender qué es escribir en la universidad, nos permiten presentar un último punto de este trabajo: los retos de la literacidad académica para sus aprendices, particularmente cuando son miembros de grupos no hegemónicos, racializados y excluidos de la producción oficial de conocimientos.

Como señalan Lillis y Curry (2010), entre otros, el enfoque de las literacidades permite entender estos retos en relación con el vínculo entre las identidades y la escritura académica. Lillis (2021) propone pensarlo en relación con tres preguntas que consideramos clave:

¿Quién puedo ser? (qué identidad(es) se representa(n) en mi escritura);
¿cómo puedo ser? (qué recursos lingüísticos, retóricos y semióticos puedo usar en mi escritura); ¿qué puedo decir? (qué ideas, perspectivas, argumentos, referencias puedo incluir en mi escritura). Estas tres preguntas están estrechamente relacionadas: el qué y el cómo de la escritura académica necesariamente dan forma al quién de la escritura académica. (pp. 57-58)

En este apartado, tomaremos el caso de la redacción y defensa del trabajo final de la LEBI que hiciera Josefa para la obtención de su grado universitario. Según sostendremos aquí, esta instancia de redacción de su trabajo de investigación en torno a las mujeres wichi implicó tomar decisiones y defenderlas ante la academia, mostrando las tensiones entre la apropiación de

género discursivo académico y su identidad como productora de conocimientos (Soares Sito & Buesaquillo Zapata, 2022; Zavala, 2011).

En primer lugar, Josefa propuso a la universidad un trabajo en su lengua propia (el wichi), junto con una traducción al español. Esta opción significó un doble trabajo para ella, pero le permitió expresar lo que quería decir. Según cuenta, durante su experiencia escolar su relación con la escritura en castellano fue difícil, si bien estuvo marcada por la copia, la repetición y la memorización.

Yo aprendí a leer casi a los 17 años. No era porque no quería: no podía. O sea, me costaba el castellano. Escuchaba al maestro, o sea, siempre estaba el maestro blanco. Hablaba muy bonito. Decía cosas, pero no sabía qué era lo que decía el maestro. En séptimo grado el maestro me decía “Esta letra se llama A, B, C, D”. Me costó, la verdad que me costó. [...] Terminé la primaria reconociendo las letras. Inicé el secundario con eso. Pero la suma, resta, eso sí que sabía porque teníamos que sumar uno más dos y así. En el secundario, en octavo año ahí nos hacían leer algo. O sea, el profesor de lengua estaba siempre, o sea, creo que se daba cuenta que la mayoría de los chicos que inician la secundaria no estaban, no sabían leer. No reconocían. Sí escribían bien, la carpeta bien prolija, pero, éramos dibujantes, ¿no? Dibujábamos todo lo que el profesor escribía en el pizarrón. Sacaba 8, 9, 10 en la secundaria, pero nos hacían estudiar de memoria todo. (Ballena *et al.*, 2022, p. 14)

Escolarizada en una lengua que desconocía (o conocía poco), no fue hasta que aprendió a escribir en wichi que pudo apropiarse del *escribir* en relación con el *decir*.

Ahí empecé a trabajar y profundizar más sobre la lengua wichi. O sea, antes de trabajar me preocupaba más el castellano, pero después cuando empecé a trabajar como profesora [de lengua wichi] ahí fue al revés. Empecé a profundizar más el wichi que el castellano. O sea, sí hablamos el wichi, o sea, bien el idioma, o sea, como que el castellano viene solo, automático. Estudias tu lengua materna y ahí te va a ser más fácil el castellano. Terminé el secundario con promedio 7. (Ballena *et al.*, 2022, p. 14)

La posibilidad de reflexionar y de aprender a leer y escribir en su propia lengua significó para Josefa volver al castellano desde otro lugar. Este ir y venir entre lenguas le habilitó el poder escribir en castellano, lengua en la cual ahora escribe canciones y poemas.

Esta trayectoria no lineal, que va de una lengua a otra, es la que también se puso en juego en la redacción académica de su trabajo universitario.

Según ella, el poder pensar el texto en wichi le permitió luego apropiarse de la escritura en castellano, trabajando junto a su hermano Camilo en la traducción. Este poder ir y venir entre lenguas facilitó, en definitiva, contar académicamente lo que ella había investigado junto a mujeres de su comunidad. Y en este trabajo plurilingüe pudo pensar “cómo contarlo” y “cómo hacerlo sin dejar de ser wichi”.

Josefa y Camilo trabajaron largamente sobre la versión en español del texto y elaboraron un trabajo académico en el que hay huellas de decisiones importantes que ella tomó. Una de ellas se refiere a las voces de la enunciación. Durante la redacción de su trabajo, ella pensó mucho en la perspectiva que quería darle. Y buscó distanciarse de las miradas que se tienen sobre las personas wichi desde la academia, caracterizada por una mirada ajena, *blanca*. Estas reflexiones sobre los textos académicos son importantes, porque ponen en evidencia que para quien los lee, “el texto académico no es neutral sino que viene asociado a un tipo de identidad, a una forma de ser que va más allá del aspecto técnico de leer o escribir” (Zavala, 2009, p. 355).

Para Josefa, uno de los retos más importantes de la escritura académica de su trabajo final era poder escribir “como wichi” sobre temas que normalmente tratan otras personas que no son wichi. Salir de ser *objeto* de investigaciones de personas blancas para ser autora, productora de conocimientos. Esto implicó para ella no solo tomar decisiones sobre qué contar, sino particularmente sobre cómo hacerlo. Una opción interesante que tomó versa sobre el sujeto de la enunciación del texto:

Tolhamilh tojh tohopehen wichi tojh tsin hay wewf makwas tojh watlok tin'olit wit toyomey tojh hope tochemtes. Nyomhiyla ep hote tsinha tojh lhomsajh, tsinha tojh lhetsha, tsinha tojh lhetshawemek, tsinha tojh thalowk.

Nosotras las mujeres de la comunidad wichi, tenemos un amplio conocimiento y saberes que hemos adquirido de nuestras madres, tías, abuelas que indudablemente aportaría una enriquecedora y creativa formas de aprender y/o mostrar los distintos tipos de trabajos que realizamos las mujeres wichi.

En ambas versiones, se utiliza una persona plural inclusiva. Para comenzar su texto, ella usa en wichi la expresión pronominal *Tolhamil* y, en castellano, la primera persona en plural (“Nosotras las mujeres de la comunidad wichi”). Esta primera persona plural, que toma como enunciativa a las mujeres, se repite a lo largo del trabajo:

La obligación que nos han dejado nuestras abuelas (antepasados) nos obliga a nosotras a aprender en profundidad los conocimientos y saberes

para luego ponerlos en práctica para alcanzar y llegar al puerto del Buen vivir. Las enseñanzas de nuestras abuelas nos hacen totalmente diferentes de las mujeres de otras comunidades.

Según cuenta, la opción por la primera persona del plural frente al impersonal le permitió tomar cierta distancia con la escritura que otros hacen de la gente wichi. En este sentido, la escritura académica tradicional la tensiona, porque le impone una voz que según ella “saca” a la gente wichi de su palabra. La opción por el plural femenino es para ella un recurso de “mostrarse como mujer wichi” frente a los textos en que estas voces están borradas.

En nuestras conversaciones, Josefa considera que los textos académicos son difíciles porque “no hay nadie”. Este borramiento de los sujetos de la enunciación en los textos académicos parece molestar a Josefa, quien, en su escritura, buscó imprimir a su producción de una voz propia, una voz colectiva y que muestra a quienes “históricamente han silenciado”. En la versión en castellano, ella no solo buscó un diálogo con la versión en wichi; más bien, una voz que muestre una decisión política, “frente a los hombres, frente a los blancos”.

Una tercera opción se refiere a la construcción que hizo del marco teórico y de la bibliografía de su trabajo. En estos apartados, Josefa decidió no tomar en cuenta conceptos académicos, sino presentar los modos en que las mujeres wichi construyen sus saberes, y las condiciones epistemológicas para hacerlo.

Fwalas tojh pajhche Tsinhay tojh ichefwen laka'tsinhay, ichojh laka'tsinhay, yihuye tewuk tojh inachehen, ha wet lhoy'ahí, y'isej ichefwenhen laka'tsinhay, yihonche tewuklhip, yihonche tañhi, ichefwenej tojh w'ilek, wit tojh hunatsi tojh tatañhumche lhet, t'ona laka'tsinhay, lhifwamkatche tojh tataypho wit hich'awyena laka'tsinhay lakakñhelos tojh yomwitho, yomey mak tojh yihaneshen. Wit hote, lhoy'a laka'tsinhay tojh yihu ya hiyatas tojh iche, tojh iwu kojhyajha'pe nekchom tojh nech'ayek.

Wewfpe mañhay tojh iwusey tot'ekwe lan'oyishej iwusey tichefwen toka'tsinhay, wit tojh tiwu chfwenyajha watlok to ihi lhip tojh hunhat yuk tem wit watlok tiwu tamsechayej, wit watlok toyom mat tojh tochewenek yihanej mak tojh tichefwenej yomthilak iwusey Ichemyenlhi mak tojh yihanej yomthilak iwu chefwenyajhaya che lapesey. Yomthilak wichi tojh tsinha yihanej tañhin, takatay, ep watlok iwuye tojhmhe lhahi iñhojh, ep iwuye tojh lhat'eya, ep iwuye tojh w'ilek, ep wuye tojh yenlhi law'et che fwalak hope iyej hin'u, wit hote watlok tach'awhiya laku, laka tela wit watlok itihimayek elh tojh chiñhel wit isila pitajhla fwalas tojh hiw'en.

En la antigüedad las mujeres wichi eran enseñadas en lugares como a orillas del río mientras lavaban sus ropas o se bañaban, en reuniones comunitarias o con la familia grande y alrededor del fuego en las noches o como así también en recolección de leñas, en recolección de frutos y raíces del monte, o en las convocatorias festivas como ser el año nuevo que se llevan a cabo en inicio de la primavera, vale aclarar que para el pueblo wichi es el año nuevo. La trasmisión de conocimientos y saberes ancestrales es una misión de vida tanto para la mujer como para el hombre perteneciente a la comunidad wichi. Estamos destinados a transmitir la cultura al nuevo integrante desde el primer momento de gestación.

Los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje para transmitir los conocimientos y saberes culturales se deben dar en un ambiente cálido y armónico, la mamá, la abuela, la tía, tutora o educadora wichi debe generar estímulos para que la nena wichi pueda apropiarse y sean significantes los conocimientos recibidos. Por ejemplo: elaboración de artesanías, comidas típicas, actitudes ante el resto de la sociedad, canto, prevención de enfermedades, higiene, técnicas de recolección, selección y preparación de comidas naturales, danzas, vestimenta, técnica para la construcción de su hogar (choza), rituales, cuentos y los valores humanitarias y culturales.

En este mismo sentido, en la bibliografía aparecen listadas las personas que conversaron con ella en su trabajo, por ejemplo: "Sabia y narradora de conocimientos de la cultura wichi. Señora TEYO, Virginia Fecha de nacimiento: 30-04-1931".

Estas opciones que tomó Josefa no siempre fueron fáciles de negociar en el mundo académico, pero pusieron en evidencia la tensión entre quienes son los *sabios*, para la academia, y quiénes lo son para ella: "¿Cómo voy a citar a esa gente si no entienden lo que nos pasa? No. La gente que sabe son nuestras mujeres, nuestras ancianas. Ellas son las que tienen el conocimiento" (conversación personal, julio 2019).

Estas decisiones y toma de posición muestran que ella es consciente de algunos de los rasgos de la escritura académica, pero en su escritura busca discutirlos, y al hacerlo, quiere marcar su posición epistemológica que, en definitiva, es una posición frente a las asimetrías históricas, las injusticias sociales de la que su pueblo es víctima.

Un último punto interesante para este trabajo surge en el momento en que ella quiso contar su investigación en la presentación y defensa de su trabajo final. Al realizar esta presentación, optó por un material audiovisual en el que ella conversa con otras mujeres sobre diversos temas de la cultura wichi. Como en la escritura de su trabajo final, Josefa optó por una voz colectiva, en la cual su palabra se articula con la de otras mujeres para contar lo que ella(s) saben.

En resumen, como señalamos, las opciones que tomó Josefa en la redacción de su trabajo académico para la universidad tradicional describen algunos de los modos en que ella buscó resolver el reto de producir académicamente en la universidad desde una voz que es personal y colectiva, que se define entre lenguas y que toma posición epistemológica sobre cómo se produce conocimiento y quiénes son las fuentes de este conocimiento desde su perspectiva. En el marco de estas decisiones, según creemos, Josefa resignifica el género académico y lo inscribe en sus trayectorias de literacidad, en fuerte vínculo con sus identidades, como mujer y como wichi.

Conclusiones

Nuestra investigación buscó acercarnos a prácticas letradas en contextos de educación formal en los que participan adolescentes, jóvenes y adultos wichi. La etnografía nos permitió reconstruir escenas, poniendo en diálogo la perspectiva de los participantes con nuestra propia perspectiva, y situar el hacer alrededor de los textos en múltiples dimensiones, observando los modos en que las identidades se despliegan y los roles que se actúan para dar sentido a las prácticas de literacidad académicas en las que se participa.

En otros trabajos, analizamos los modos en que las escuelas de nivel inicial y primario despliegan regímenes de literacidad que marginan a este grupo, limitando su participación a través de estructuras de clase que los constituyen en sujetos silenciados, en copiantes y memorizantes de textos escritos en la lengua dominante, el español; en este trabajo, buscamos ir más allá, observar y analizar escenas en las cuales adolescentes y jóvenes wichi se enfrentan a situaciones en las que deben resolver tareas académicas donde está presente la lengua wichi o está habilitado emplearla.

Partiendo del supuesto de que las literacidades están vinculadas con las identidades, indagamos en lo que se moviliza cuando se habilitan diversos repertorios y modos semióticos que involucran el uso de la lengua propia, y las consecuencias que tiene (o puede tener) tal movilización. Mostramos, particularmente, la relación entre la habilitación de estos repertorios y la puesta en juego de identidades que, en el contexto en que trabajamos, están minorizadas y son altamente racializadas.

Tomamos escenas de tres contextos educativos distintos: el nivel medio, el nivel superior indígena y el nivel universitario. Se trata de contextos disímiles en muchos aspectos. No obstante, representan experiencias que transitan algunos miembros del pueblo wichi en diversos momentos, y que muestran modos de responder desde la subalternidad a la injusticia sociolingüística y social de la que son objeto.

Según hemos mostrado, el nivel medio se configura como un espacio en el cual la presencia de la lengua propia es excepcional y donde la participación y el involucramiento de los adolescentes wichi no es habitual. La implementación de la propuesta didáctica plurilingüe que elaboramos junto a docentes wichi permitió registrar cómo la presencia de textos orales y escritos en esta lengua movilizó la participación de estos adolescentes, quienes no solo desplegaron su experticia, sobre la lengua y sobre el territorio, sino que asumieron el rol de mediar entre los materiales y la actividad escolar, guiando el trabajo bilingüe que garantizara las condiciones de participación de sus compañeros no indígenas. Cuando ingresan allí los dispositivos multimodales, y con ellos los textos, que entendemos en sentido amplio, se habilitan las voces de las adolescentes wichi que proponen una participación colaborativa, un modo de hacer comunitario, wichi, y eso desdibuja lógicas individuales, atomizadas. De esa manera, parecen disputarse las dinámicas tradicionales de ese espacio de enseñanza que generalmente no solo está dominado por estudiantes criollos, sino más aún, por varones criollos.

En el nivel superior indígena, la propuesta didáctica plurilingüe habilitó el trabajo en torno a la literacidad en lengua propia, albergando espacios de ampliación de repertorios letrados así como de reflexión metalingüística. En ambos casos, observamos una relación con el escribir que pone en juego las identidades de los futuros docentes, como enseñantes, pero también como promotores de la lengua. Nuevamente, las relaciones entre literacidad e identidades (quienes queremos ser) se mostraron relevantes. Las reflexiones en torno al texto se inscriben en esta doble identidad que entendemos se despliega como parte del instituto de formación superior. Allí los jóvenes *son* al mismo tiempo docentes y promotores de revitalización de la lengua y la cultura wichi. Es esta doble inscripción la que dinamiza el debate de cara a la construcción colectiva de consensos que permitan fortalecer y fomentar el uso de la lengua. Estas formas de hacer en torno al dispositivo de literacidad desafían los modos de enseñanzas tradicionales que muchos de los estudiantes y egresados del profesorado han transitado en su trayectoria escolar anterior, y que significan el escribir como una actividad vinculada exclusivamente a la repetición y la memorización.

En el caso de la universidad, nos centramos en analizar las decisiones que tomó una estudiante de licenciatura en educación bilingüe intercultural en la elaboración de su trabajo final. Según mostramos, estas decisiones muestran modos de apropiación del género académico desde una posición indígena, cuestionando al género desde la lógica de una epistemología alternativa que discute los sentidos hegemónicos del escribir en la universidad, al mismo tiempo que permite a la escritora manifestarse como wichi y mujer. La producción del texto implica desafiar los modos de enunciación en la

academia. Hablar wichi en su escritura es decir(se) colectivamente (su inscripción es comunitaria y se articula con las voces de otras mujeres). La inscripción colectiva implica todo un trabajo tendiente a *hackear* una estructura que silencia las voces indígenas.

Las tres escenas analizadas se caracterizan porque las personas movilizan sus repertorios y sus identidades al *hacer alrededor de los textos* en entornos de educación formal. En el caso de las personas wichi, sus repertorios, habitualmente cercenados en estos entornos, se despliegan en su naturaleza plural, lo que les permite participar y expresar identidades múltiples. Bilingües, indígenas, mujeres, docentes interculturales, promotores de la lengua wichi, etc., son identidades habitualmente marginadas y subalternizadas en las prácticas académicas hegemónicas. Sin embargo, como hemos mostrado, estas identidades emergentes en las escenas analizadas, permiten a las personas wichi involucrarse, resolver y resignificar con ellas (y gracias a ellas) las actividades letradas en que participan y, al hacerlo, disputar ciertas formas de decir, hacer, pensar que se presentan en la educación formal como las únicas válidas, por más de que perpetúan la desigualdad social y la injusticia sociolingüística.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes y estudiantes wichi por su participación en el proyecto y por compartir con nosotras sus reflexiones sobre la lengua y sus usos.

Sobre las autoras

Lara Amalia Messina, profesora universitaria en letras. Becaria doctoral Conicet. Doctoranda en ciencias humanas, Universidad Nacional de San Martín (Escuela de Humanidades - Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas), Argentina. Parte del equipo del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES), Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Virginia Unamuno, investigadora principal del Conicet. Directora del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES), Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Referencias

Ballena, C. & Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins. New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review*, 30, 120-143. <https://doi.org/10.1075/aila.00006.bal>

- Ballena, C. & Messina, L. (2020). Pensar(se) y decir(se) (en) el mundo: la escritura en wichi en el CIFMA (Chaco). En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy* (pp. 337-347). Biblios.
- Ballena, J., Messina, L. & Unamuno, V. (2022). Traducción y revitalización lingüística. Charlas con Josefa. *Revista Lenguas Vivas*, 18, 8-20.
- Blommaert, J. (2005) *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press.
- Bucholtz, M., Lopez, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C. & Warner-Garcia, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools: Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social Justice Through Multilingual Education* (pp. 140-158). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910>
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748637492>
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T. M. & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in global context*. Routledge. <https://doi.org/10.1093/elt/cct024>
- Messina, L. (2019). Escribir en wichi: un derecho lingüístico. *I Encuentro de Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos* (Actas, pp. 203-213). https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/wp-content/uploads/sites/31/2020/07/Publicaci%C3%B3n-de-actas_.pdf
- Messina, L. (2022). *Agenciamiento de la voz y revitalización de la lengua wichi en espacios digitales*. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital", Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/246>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199937240.001.0001>
- Scollon, R. & Scollon, S. (2011). Multimodality and language: a retrospective and prospective view. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 170-180). Routledge.

- Soares Sito, L. & Buesaquillo Zapata, S. (2022). '¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?': Construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos De Linguagem e Sociedade*, 23(2),161-185. <https://doi.org/10.26512/les.v23i2.43481>
- Street, B. V. ([1993] 2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Unamuno, V. (2020). Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: notas desde las aulas con niños y niñas wichi. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(20), 00003. <https://doi.org/10.32870/dse.vi20.599>
- Unamuno, V. & Nussbaum, L. (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*, 40(1), 120-157. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263452>
- Unamuno, V. & Valetto, R. (2023). La Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de la UNCAUS: génesis, trayectorias y encuentros. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 15(20), 100-122. <https://doi.org/10.30972/riie.15207257>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.