

La construcción interaccional de espacios de enseñanza-aprendizaje del español/castellano como L2 en contexto indígena

The interactional construction of teaching-learning spaces of Spanish as L2 in an indigenous context

Virginia Unamuno

Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de San Martín

vunamuno@conicet.gov.ar

ORCID: 0000-0003-0283-2196

Recibido: 6 de julio de 2021

Aceptado: 23 de septiembre de 2021

RESUMEN

La enseñanza del español como segunda lengua (en adelante, L2) en contexto escolar indígena no está explícitamente regulada en Argentina. Sin embargo, esto no implica que no existan espacios en los cuales esta lengua se enseñe a personas que ingresan al sistema escolar sin conocerla o conociéndola fragmentariamente. En este trabajo, a partir de una mirada interaccional de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se analizan diferentes clases con estudiantes wichi para mostrar cómo el español es tratado en las aulas. Por un lado, aulas monogestionadas (donde quien enseña es bilingüe); por otro, aulas bigestionadas (donde enseñan juntas una persona bilingüe y una persona monolingüe (en español)). El análisis se detiene particularmente en identificar secuencias discursivas en las cuales el español se constituye en objeto de aprendizaje, contrastando ambos tipos de clases. Sus resultados muestran que, en unas y otras, existen momentos en que la interacción se detiene para ajustar las relaciones entre repertorios disponibles (en español) y repertorios necesarios para la resolución de la tarea escolar. Sin embargo, las primeras clases, en las cuales enseña una persona bilingüe autónomamente, parecieran albergar más momentos de reflexión metalingüística, así como enunciados bilingües que contextualizan los usos del castellano y permitirían una apropiación más significativa de este.

Palabras clave: L2, interacción, bilingüismo, wichi, Chaco

ABSTRACT

The teaching of Spanish as an L2 in schools in indigenous contexts is not explicitly regulated in Argentina. However, this does not imply that there are no spaces where Spanish is learnt by people who have partial or no knowledge of it. In this paper, based on an interactional approach to second language teaching and learning, we analyze lessons with Wichi students in order to show how Spanish is treated in their classrooms. To this end, two cases are explored: (i) those in which the teacher is bilingual, and (ii) those in which the lesson is delivered by both a bilingual teacher and a monolingual Spanish-speaking teacher. Concretely, the analysis focuses on identifying discursive sequences in which Spanish constitutes the object of learning, contrasting both types of classrooms. The results show that, in both dynamics/cases, there are moments in which the interaction stops to adjust the relations between available repertoires (in Spanish) and those necessary for the resolution of the school task. Nevertheless, in the lessons taught by autonomous bilingual teachers, there seem to be more instances of metalinguistic reflection and bilingual speech that contextualize the use of Spanish and allow for a more meaningful appropriation of it.

Keywords: L2, interaction, bilingualism, Wichi, Chaco.

1. Introducción

La enseñanza del español como segunda lengua (en adelante, L2) es una de las asignaturas pendientes de la educación en contexto indígena en Argentina. Hasta el momento, no está prevista específicamente en la normativa vigente, si bien se han hecho recomendaciones pertinentes para su implementación¹. Incluso en las provincias argentinas que cuentan con un desarrollo normativo importante, los diseños curriculares de los niveles educativos no contemplan un espacio curricular específico para su enseñanza ni tampoco un despliegue de contenidos o estrategias pedagógicas en esta dirección.

Este es el caso de la provincia de Chaco, donde se sitúa el presente estudio. Si bien la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) tiene una larga trayectoria en la provincia, e incluso cuenta con un desarrollo curricular concreto para los niveles de educación obligatoria, la enseñanza del

¹ Un antecedente interesante al respecto son las “Recomendaciones para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos multilingües” del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).

español/castellano como L2 no está reglamentada². Se menciona, no obstante, en el Currículum de nivel primario (2012:70) como contenido a impartir -“Lengua castellana como L2 (en su caso lengua indígena)”-, pero no se desarrolla. En el caso del Currículum para el nivel inicial, no hay ninguna mención del español/castellano como segunda lengua. Algo sorprendente, si se considera el hecho de que hay niñas y niños indígenas que desconocen la lengua española antes de entrar al sistema educativo³.

Sin embargo, más allá de la normativa educativa, en general, y curricular, en particular, el español se enseña en las escuelas. La duda es si esto implica un tratamiento de esta lengua como segunda o no; es decir, cuál es el “estatus práctico” de esta lengua en las aulas (Unamuno 2015a).

Cabe considerar que el español no tiene en Argentina el estatus legal de lengua oficial. Sin embargo, en la práctica, diversas normativas y regulaciones suponen dicha oficialidad. Así, en la Provincia del Chaco, donde se sitúa esta investigación, existe la Ley de Cooficialidad de las Lenguas Qom, Moqoit y Wichi (Ley 664 de 2010), que determina que estas lenguas son oficiales junto al español, reconociendo así indirectamente, la oficialidad de esta lengua. Además, el español es, *de facto*, la lengua de escolarización. Esto se materializa en la casi exclusiva presencia de esta lengua en el paisaje lingüístico de las instituciones educativas (Unamuno 2014), en la comunicación institucional, y en las reuniones de docentes y personal directivo. Según venimos documentando, además, en las aulas el español ocupa la mayoría de los espacios curriculares y de las actividades escolares (Ballena, Romero & Unamuno 2019).

La presencia mayoritaria del español en las instituciones puede relacionarse, como se señaló, con la falta de una regulación nacional, provincial y local sobre la enseñanza bilingüe. Esto implica a nivel institucional que cada centro educativo define, en función del perfil sociolingüístico del alumnado y en relación con el número de recursos humanos bilingües de los que dispone, propuestas particulares de gestión de las lenguas que concretan localmente aspectos que las políticas lingüísticas-educativas dejan abiertas (Unamuno 2015b). Así, por ejemplo, en las

² Cabe mencionar que la Ley de Educación Provincial de Chaco (Ley 1887 -2010- modificada por la Ley 3093, de 2019), en concordancia con la Ley de Educación Nacional de 2006, en su artículo 88 define los objetivos de la EIB, y establece en el inciso (c) preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad, mientras que en su artículo 89, inciso e, especifica que “El Estado provincial garantizará” la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, respetando la lengua materna según el contexto.

³ Hasta el momento, no existen datos estadísticos ni censales que informen sobre este tema.

instituciones educativas pueden encontrarse diversos tipos de agrupamientos de los escolares (en aulas mixtas o en aulas distintas según razones de lengua familiar o de origen étnico), diversos tipos de formatos docentes (con un/a docente bilingüe, con un/a docente monolingüe en español, con dos docentes – bilingüe y no bilingüe- que comparten una clase o que se distribuyen los espacios curriculares), diferentes modos de localizar a las y los docentes bilingües a lo largo de los grados escolares, y diferentes modos de gestión de las lenguas en las aulas. Según hemos mostrado en otros trabajos, estos modos locales de gestión de las lenguas y su enseñanza en las instituciones educativas reflejan diferentes comprensiones *in situ* sobre los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe (Unamuno 2014; 2015ab; Unamuno & Nussbaum 2017).

En este complejo contexto, parece relevante indagar sobre los modos en que el español se trata en las aulas con niños y niñas indígenas que hablan cotidianamente otra lengua. Nuestra hipótesis es que, si bien la enseñanza del español como L2 no está reglamentada, en estas aulas emergen espacios interaccionales para su enseñanza. Estos espacios, sin embargo, ofrecen distintos tipos de oportunidades para el aprendizaje de la lengua. Esta variación depende de los modos en que localmente se trata la lengua en la interacción.

Para demostrar esta hipótesis, tomaremos el caso de estudiantes wichi que asisten al nivel escolar inicial y primario de la zona de El Sauzalito, Chaco. Según los datos con los que contamos, más del 90% de la población escolar es wichi y tiene esta lengua como primera lengua (Ballena, Romero & Unamuno 2019).

La perspectiva que toma este trabajo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua es fundamentalmente interaccional (Py 1989; Nussbaum 2007). Esto quiere decir que estos procesos se entienden vinculados a las posibilidades de participación social. En el caso específico de los contextos bilingües, esta participación implica la puesta en juego de competencias en más de una lengua que son habilitadas para participar y aprender (Lantolf 2000; 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 & Miller (2006). Desde este punto de vista, las posibilidades de aprender son producto de la participación de quienes aprenden en actividades social e históricamente situadas, vinculadas a los formatos que se proponen al enseñar. Desde el punto de vista metodológico, esto trae implicado el estudio empírico de la interacción ya que se considera el locus de los aprendizajes verbales: gracias a la movilización que la interacción provoca, los repertorios verbales disponibles para quienes están aprendiendo se reestructuran (Pekarek Doeheer 2000).

Este trabajo está organizado del siguiente modo. En primer lugar, haremos una breve descripción del contexto en el cual trabajamos, presentando a las personas que enseñan en las escuelas y a la comunidad wichi. En segundo lugar, describiremos las herramientas analíticas más relevantes para el análisis que se realiza sobre las interacciones en las aulas. En tercer lugar, por razones de espacio, se menciona de forma escueta la metodología y la población que se estudia. En cuarto lugar, se muestra el análisis que se realiza, ejemplificando sus estrategias con fragmentos de las clases estudiadas. A continuación, en quinto lugar, se realiza la discusión de sus resultados. Finalmente, en el último apartado, se presentan las conclusiones.

2. Las escuelas con alumnado y docentes wichi de la provincia de Chaco

Como se ha dicho, este trabajo se sitúa en la provincia de Chaco. A partir de los años 90, allí se implementa una política activa para la formación de docentes indígenas bilingües interculturales. Estas personas se han ido incorporando de manera gradual en las escuelas. Primero, lo han hecho en calidad de asistentes. Luego, como docentes bilingües interculturales. Actualmente, más de 500 docentes bilingües trabajan en las escuelas públicas chaqueñas. Sin embargo, su plena incorporación como docentes, en igualdad de condiciones que quienes no son indígenas, sigue siendo parte de su lucha.

Específicamente, este trabajo se sitúa en los territorios de habla wichi de la Provincia de Chaco. El pueblo wichi es una de las comunidades indígenas en Argentina, cuya población total ronda los 50.000 miembros, habitantes de las provincias argentinas de Chaco, Formosa y Salta, así como del sur de Bolivia (Censabella 2009; Nercesian 2020).

La lengua wichi goza de gran vitalidad. Ello se ha vinculado a una alta transmisión intergeneracional y a la defensa activa de la lengua por parte de sus hablantes, así como a las ideologías lingüísticas wichi que subrayan los vínculos entre la transmisión de la lengua, la cosmogonía y la espiritualidad wichi (Romero-Massobrio & Unamuno 2018).

En la zona de donde provienen los datos, el wichi es mayoritariamente la lengua familiar del alumnado y de docentes indígenas. El español, por su parte, es la lengua habitual de docentes y estudiantes no indígenas. Sin embargo, si bien la presencia de la lengua wichi en las escuelas no es mayoritaria, desde hace unos 50 años se han venido implementando diversas experiencias de

educación bilingüe en la zona, muchas de carácter experimental y no sostenidas a lo largo del tiempo.

Actualmente, existen tres tipos de actores: a) educadores y educadoras *idóneos* (sin titulación específica), b) auxiliares docentes aborígenes (ADA), formados desde los años 90 del siglo pasado, para la asistencia lingüístico-educativa de los y las docentes no indígenas y la introducción de la escritura en lengua wichi), y c) docentes *bilingües* cuya función es equiparada a la de docentes de grado según el Currículum de nivel primario de la Provincia de Chaco (2012). Las y los docentes wichi ocupan en las escuelas diferentes roles, independientemente de su titulación. En algunos casos, comparten aulas con docentes no indígenas en calidad de asistentes; en otros, están a cargo de un grado y tienen a su cargo la enseñanza del currículum escolar común (en español) y un espacio para la enseñanza del wichi.

Según los datos de nuestro equipo, la mayoría de las y los docentes wichi trabajan en los niveles inicial y primario, particularmente en los primeros cursos –primer y segundo grado– (Ballena, Romero-Massobrio & Unamuno 2019). En estos niveles, el uso de la lengua wichi se observa, particularmente, en actividades en las cuales las personas wichi realizan una función mediadora, bien entre la lengua familiar del alumando, los contenidos y materiales escolares en español, y las instrucciones y explicaciones de las y los docentes no indígenas; bien entre la lengua familiar del alumnado y los contenidos y materiales escolares en español. A partir de tercer grado, la presencia de docentes wichi es minoritaria y, por lo tanto, también lo son los espacios escolares donde esta lengua se usa. Hasta el momento no hay docentes wichi que hayan recibido una titulación para ejercer en el nivel inicial.

3. Útiles de investigación

Desde perspectivas interaccionales, el estudio del tratamiento de las lenguas en las aulas implica el análisis de los modos en que la diferencia entre los recursos verbales-comunicativos entre participantes define contextos particulares de actuación comunicativa. En un trabajo pionero sobre interacción y aprendizaje de segundas lenguas, Alber & Py (1986) definieron tal contexto como “exolingüe” y lo contrastaron con otros en los cuales recursos lingüísticos provenientes de diversas lenguas son empleados por quienes participan sin que existan huellas en la interacción de una distribución desigual de dichos recursos entre los mismos (contextos bilingües).

La comunicación en contextos exolingües se caracteriza por una asimetría entre los repertorios verbales que disponen (o ponen en juego) las personas participantes (Alber & Py 2004). Tal asimetría es relevante en términos interaccionales en el momento que deviene constitutiva del desarrollo secuencial de los intercambios comunicativos. Este desarrollo secuencial está marcado por actividades metalingüísticas y metacomunicativas particulares que se explican en función de la asimetría entre los repertorios verbales disponibles y los que exigen la situación en que se participa o los materiales que se emplean.

Bange (1992) consideró, además, que la interacción en contextos exolingües se caracteriza porque quienes interactúan prestan simultáneamente atención a la acción en que participan y a las formas verbales y su uso, ejerciendo un particular control metadiscursivo y metalingüístico con el fin de garantizar que la actividad que llevan a cabo pueda realizarse. Este autor llamó a este tipo de “vigilancia”, bifocalización.

Según De Pietro *et al.* (1989/2004) estas secuencias son instancias privilegiadas para la reacomodación de los repertorios verbales y comunicativos, ya que enmarcan instancias discursivas de negociación sobre las formas y sentidos de los recursos verbales puestos en juego en la interacción; es decir, se constituyen en instancias de tratamiento de la lengua y hacen emerger lo que estos autores denominan “secuencias potenciales de adquisición”.

De Pietro *et al.* (1989/2004) definen las *secuencias potenciales de adquisición* (SPA) como momentos de la interacción que tienen un potencial particular en relación con la adquisición de segundas lenguas. Para estos autores, estas secuencias se realizan prototípicamente en tres movimientos discursivos: 1. la emergencia del problema de comunicación (señalado por un pedido de ayuda implícito o explícito) que pone atención sobre las formas verbales; 2. la resolución del problema, que se concreta en una ayuda o una propuesta alternativa por parte de quien esgrime mayor competencia lingüística; 3. la recuperación de la ayuda por parte del o de la aprendiz (que retoma la forma tratada, repitiéndola o volviéndola a usar en un nuevo movimiento discursivo).

Este tipo de secuencias prototípicamente se realiza en la interacción durante las secuencias laterales. Estas se caracterizan por detener el curso de la actividad principal y, a modo de paréntesis, abrir un intercambio de enunciados destinados a “tratar” la lengua como objeto epistémico (Gajo 2019; Gajo & Steffen 2015).

Cabe considerar, no obstante, que la mayoría de los estudios que se inscriben dentro de este tipo de análisis, examinan aulas de segundas lenguas con una sola persona enseñante. Hay, sin embargo, estudios sobre aulas con dos docentes (por ejemplo, Creese 2005; Valdés-Sánchez 2016). En el caso que analizamos aquí, existen dos tipos de contextos: en uno de ellos, participan dos docentes que esgrimen competencias en la lengua de la clase (el español), pero en los que sólo una de estas personas es competente en la lengua del alumnado (el wichi); en el otro contexto, la o el docente es bilingüe (wichi/español) mientras que el alumnado wichi está desarrollando competencias en español en el marco de su incipiente escolaridad.

Esto nos lleva a considerar el rol de las y los educadores bilingües en ambos contextos: son las únicas personas que están en condiciones de poner a disposición de la interacción sus recursos bilingües para “ajustar” los repertorios del grupo de estudiantes wichi en función de las actividades de comprensión o de producción implicadas o supuestas en la conversación/tarea escolar que se lleva a cabo (Duverger 2009).

En el corpus que analizamos, esto da lugar a un conjunto de actividades metalingüísticas y comunicativas que podemos denominar, siguiendo a Masats (1999), reparaciones conversacionales. Estas reparaciones no se dan necesariamente a través de los movimientos discursivos que propusieran De Pietro *et al.* como constitutivos de las SPA. También se producen a través de otros movimientos que se explican, interaccionalmente, al considerar que las y los docentes bilingües, además de reaccionar frente a los indicios que sus estudiantes generan en relación con su falta de comprensión sobre lo dicho o su dificultad de aportar a la interacción en curso, evalúan en el devenir de la interacción el grado de opacidad-transparencia de las formas verbales en juego, en el marco de actividades más o menos extrañas para el alumnado (Masats, Nussbaum & Unamuno 2007).

Masats (1999) realiza una distinción en los movimientos de reparación interaccional que es relevante para nuestro estudio. Según esta autora, existen movimientos de reparación que se producen en reacción a un movimiento de solicitud explícita o implícita de ayuda, y otros, que anticipan el problema en relación con las hipótesis que el docente realiza sobre las posibilidades de acceso de las niñas y los niños a la comprensión/producción que se demanda en la actividad comunicativa en curso.

En el caso que analizamos, esto es sumamente relevante. Como se señaló, en las clases que estudiamos, quienes aprenden son wichis o mayoritariamente wichis. Hablantes de una lengua minoritaria y están aprendiendo el español durante su escolaridad, sin que sea habitual el uso de

esta lengua fuera del ámbito institucional. Además, cabe considerar que las relaciones entre personas wichi y no wichi se caracterizan por una discriminación social hacia los primeros, lo que impacta sobre sus actitudes hacia la lengua española (Unamuno 2011; 2020). Esta lengua es caracterizada como la lengua de los *suweles*; es decir, de “quienes no son wichis”, con quienes tienen una relación conflictiva. En este contexto sociolingüístico en el cual las lenguas están estrechamente vinculadas a cuestiones identitarias y a conflictos históricos y actuales de fuerte violencia simbólica hacia las personas indígenas, rara vez las niñas y los niños wichis utilizan públicamente la lengua española.

Esta asimetría sociolingüística se hace patente fundamentalmente en las clases con dos docentes - conducidas por la o el docente no-bilingüe-. Esta persona es quien conduce la clase en español y es en esta lengua que se realizan las secuencias centrales de la actividad escolar. En estas situaciones de clase, las solicitudes de ayuda por parte del grupo de estudiantes dirigidas a la o el docente no-bilingüe son escasas. Además, como esta persona no conoce la lengua indígena, las niñas y los niños ven limitados sus recursos para pedir ayuda.

En las otras clases, el alumnado puede apelar a la lengua indígena para solicitar ayuda, ya que el o la docente es bilingüe. Así también, quienes enseñan pueden optar por anticipar posibles problemas de la situación de aprendizaje a través de la alternancia de lenguas. En estas clases, como se mostrará, el habla bilingüe permanece disponible como recurso para la construcción de aprendizajes en español y del español.

En suma: nuestra hipótesis en este sentido es que si, como se dijo, en las aulas que estudiamos no hay un espacio formal para la enseñanza de la L2, los espacios para “enseñar-aprender L2” emergen en la interacción a raíz de la necesidad de “ajustar” los repertorios disponibles en relación con la comunicación y/o la tarea que se lleva a cabo (en español). Estos “ajustes” se dan en diferentes tipos de secuencias que se distinguen por un grado mayor o menor de automatización y, como consecuencia, con mayor o menor trabajo metalingüístico y mayor o menor grado de impacto sobre la reestructuración de los repertorios verbales.

4. Población y datos

El corpus de datos que se estudian en este texto proviene de una investigación que llevamos a cabo desde 2011 en distintas etapas, y que se dirige a investigar: a) la situación de las y los docentes formados en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) de la provincia de Chaco; b) las prácticas lingüísticas en los centros donde se escolariza la infancia wichi y, particularmente, en sus clases. En la siguiente tabla se detallan las escuelas participantes de la investigación (2011-2017). Incluimos en el cuadro también el perfil del alumnado (según son identificados por los docentes), así como el tipo de gestión de las aulas estudiadas: “bigestionadas” o que cuentan con dos docentes (wichi y no wichi); “monogestionada”, es decir, las aulas en las cuales sólo enseña una persona wichi. En las aulas de nivel inicial y primer ciclo de primaria (1ero y 2do. grado), no hay docentes no wichi a cargo de la enseñanza.

Tabla 1: Escuelas participantes de la investigación (2011-2017)

ESCUELA	CURSO	IDENTIFICACIÓN ALUMNADO	GESTIÓN DEL AULA
Jardín de infantes (El Sauzalito)	Sala de 4 años	Wichis	Bigestionada
Jardín de infantes (El Sauzalito)	Sala de 5 años	Wichis	Bigestionada
Escuela primaria 1 (El Sauzalito)	1er grado	Wichis	Monogestionada
Escuela primaria 1 (El Sauzalito)	2do grado	Wichis	Monogestionada
Escuela primaria 2 (Viscacheral)	1er Grado	Wichis y criollos	Monogestionada
Escuela primaria 2 (Viscacheral)	2do grado	Wichis y criollos	Monogestionada
Escuela primaria 3 (Tres pozos)	1er grado	Wichis y criollos	Monogestionada
Escuela primaria 3 (Tres pozos)	1er grado	Wichis y criollos	Bigestionada
Escuela primaria 4 (Los lotes)	1er y 2do grado	Wichis	Monogestionada

Como se señaló, las y los estudiantes wichi se escolarizan en dos tipos de contextos de enseñanza: en el primero, dos docentes comparten una clase, distribuyéndose entre sí el quehacer lingüístico en relación con el tratamiento interaccional de la L2; en la segunda, un o una docente, pone en juego sus repertorios bilingües para llevar adelante la clase y orientar la reflexión lingüística que implica la tarea escolar planteada. En este trabajo, ambos contextos serán contrastados y puestos en relación con las oportunidades de aprendizaje de la L2 que ofrecen a sus aprendientes.

4. Análisis

4.1. Aulas bigestionadas

Como se dijo, la presencia de dos docentes (uno bilingüe, y otro monolingüe) es habitual en las aulas que estudiamos. Llamamos a este tipo de clases “aulas bigestionadas”. Estas clases las encontramos especialmente en nivel inicial ya que no hay docentes wichis con una titulación que

habilite a trabajar en el Jardín de infantes. También estas clases bigestionadas están presentes en la educación primaria. Como hemos señalado, son el tipo de formato más habitual a partir de los cuales se escolarizan actualmente niñas y niños wichis (Ballena, Romero & Unamuno 2019).

El siguiente fragmento corresponde al nivel inicial. Se trata de un momento de una clase en la cual las docentes proponen al alumnado pintar con tizas húmedas.

Fragmento 1: Pintamos con tizas

Participantes: una docente no wichi, a la que llamamos no-bilingüe (DnB); una docente auxiliar wichi, a la que denominamos docente bilingüe (DB); alumnas y alumnos no identificados (ALS).

1 DnB: ((mostrando una tiza)) cómo se llamaba esto/(.) Sec1
2 DB: HAP LHEY/(.)
CÓMO SE DICE/(.)
3 ALS: tiza\(.) tiza\(.)
4 BnB: ti:za\ (.) y de qué color [era esta tiza/
5 DB: EP HONTE T'OJH/](.) (a Luis)) YAJH WUYTSAMEJ\(.) EP
HONTE T'OJH/(.)
QUÉ COLOR ES/(.) (A Luis))NO HAGAS ESO\(.) QUÉ COLOR ES\(.)
7 ALS: rosada\ rosada\ (.)
8 DnB: rosa:da hoy vamos a trabajar co:n/(..) Sec3
9 ALS: tiza\ (.)
10 DnB: con tiza\(.)
11 DB: con tiza\ NAHONA TIZA\ (.)con tiza \(.)
con tiza LO HAREMOS CON TIZA\(.)
12 DnB: con una tiza mo\(.)ja\(.)da\(.) mojada en agua [y
13 DB: [TI]SEÑHAT TOYHONA INOT\(.)TITSEWFNHU INOT\(.)
[MO]JADA CON AGUA\(.) INMERSA EN AGUA\(.)
14 DnB: la seño les va a dar el platito con las tizas\(.) Sec2

Este fragmento ilustra algunas de las cuestiones que consideramos clave para el análisis. Se trata de una pre-tarea destinada a presentar el material con el que trabajarán, en este caso, tizas húmedas para pintar. La docente no-wichi presenta los materiales, mostrándolos a toda la clase y pide a su audiencia que diga el color. Luego, interviene la docente auxiliar wichi, quien traduce a su compañera, ofreciendo una versión en wichi de los enunciados en español. Niñas y niños brindan una respuesta en función del andamiaje que realiza la auxiliar en lengua wichi (secuencias 1 y 2).

En la secuencia 3, la docente interviene y elicitaba una respuesta. Sin embargo, la auxiliar wichi se anticipa a posibles problemas de comprensión entre lo que su compañera dice en español y lo que el alumnado podría entender, y propone un enunciado en wichi que, si bien hace referencia al enunciado anterior, expande su contenido. *Nahona tiza* ('haremos con tiza') focaliza el hecho

que serán los y las estudiantes quienes harán el trabajo. La docente no-bilingüe continúa su intervención expandiendo su enunciado, tras lo cual la auxiliar wichi propone dos enunciados consecutivos, ambos destinados a precisar el trabajo que espera que se haga: que mojen las tizas, que la sumerjan en las tizas dentro del agua (*tiseñhat toyhona inot. titsewfnhu inot*).

Si bien las y los estudiantes no demandan aclaraciones respecto a la lengua en que se realiza la actividad, la docente bilingüe anticipa posibles malentendidos, recontextualizando lo dicho en la L1 para hacerlo más comprensible. Al hacerlo, emplea enunciados que no traducen lo dicho anteriormente en español, sino que ofrecen más información y precisan lo que se espera que se haga en la actividad.

El siguiente fragmento es de otra clase que forma parte de un proyecto destinado a rescatar el trabajo de las mujeres wichi en la confección de tinajas de barro. En este proyecto, las docentes planificaron una primera clase en la cual el alumnado debía comparar el trabajo que realizan con plastilina en el Jardín de infantes con el trabajo que realizan las mujeres con el barro en la comunidad.

En la secuencia 1, la docente no wichi saca de una caja un trozo de barro y presenta el material. Pregunta a niñas y niños el nombre, mediada por la intervención en wichi de la docente bilingüe. Uno propone *plastilina* y la docente re-enuncia la pregunta buscando una alternativa. Las y los estudiantes buscan la respuesta entre su repertorio. Parecen desconocer la palabra *barro* y proponen *ñot*, barro en wichi. La docente insiste una y otra vez buscando la palabra en español, pero luego acepta la respuesta en wichi.

En la secuencia 2, la docente les pregunta por el trabajo de sus madres. El alumnado tarda en responder, y la docente insiste. Luego, ella reformula su pregunta, pero las niñas y niños continúan diciendo *ñot*. Finalmente, en la secuencia 3, luego de reformular la pregunta nuevamente, recoge la respuesta de sus estudiantes en wichi (*ñot*) y la reformula en español, *con barro*, modalizando el enunciado con un alargamiento vocálico. Alguien vuelve a decir *ñot*, e inmediatamente un niño dice *lodo*. En ese momento, la docente acepta la respuesta, pero, dirigiéndose a la investigadora, explica que se trata de una variante local de la palabra *barro*.

De forma paralela, una niña, Lucía, llama a la docente bilingüe y le dice algo (secuencia 3). Ahí interviene la docente y le pregunta si su abuela trabaja el barro y la docente bilingüe contesta, mediando entre la respuesta de la niña y su docente, no indígena.

Fragmento 2: Barro

Participantes: docente no wichi, (DnB); docente auxiliar wichi, (DB, Cleme); Joel (JOE); Lucía (LUC); alumnx no identificadxs (ALS).

1	DnB: ((mostrando un trozo de barro))qué es esto que yo tengo acá/(.) [se llama/]	Sec.1
2	DB: [EP LHEY/] CÓMO SE LLAMA/	
4	JOE: °plastilin:a°\ (.)	
5	DnB: xxx se llama plastilina/(.)	
6	DB: LHEY/(.) TOJHA/(.) SE LLAMA/(.) ESTO/(.)	
8	ALS: xx	
9	DnB: qué es/(.)	
10	ALS: xxx ÑOT\ (.) XXX BARRO	
11	DnB: qué es/(.)	
12	ALS: ÑO:T \ (.) BARRO\ (.)	
13	DB: EP LHEY/(.) CÓMO SE LLAMA/(.)	
14	ALS: ÑOT\ (.) BARRO \ (.)	
15	DnB: ÑO:T\ (.) con eso trabaja la mamá/(.) BA:RRO\ (.) con eso trabaja la mamá/(.)	Sec. 2
16	ALS: sí/(.)	
17	DnB: sí:\ (.)	
18	LUC: Cleme/(.)	Sec.lat
19	((DB se dirige a un alumno y le da barro))	1
20	DB: EP LHEY TOJHA/(.) CÓMO SE LLAMA ESTO/(.)	
21	ALS: ÑOT\ (.) BARRO\ (.)	
22	DnB: algunas mamás trabajan con plastilina/(.)	Sec.3
23	AL: ÑOT\ (.) BARRO\ (.)	
24	DnB: ÑOT\ (.) con qué trabajan/(.) con ÑOT/(.) BARRO (.) con qué trabajan/(.) con BARRO/(.)	
25	AL: ÑOT\ (.) BARRO \ (.)	
26	((DB se mueve entre el alumnado repartiendo barro))	
27	DnB: con ba::rro\ (.)	Sec.3 (cont.)
28	AL: Cleme/(.)	
29	((DnB le da barro a AL))	
30	AL: ÑOT\ (.) BARRO\ (.)	Sec. 3 (cont)
31	AL: lodo\ (.)	
32	DnB: con el lodo ((ríe)) (.) con el lodo\ (.) ((a la investigadora)) viste que acá llamamos así\ (.)	Sec. Lateral 2
33	((La DB camina por la ronda de niños repartiendo barro))	
34	Lu: XXX	Sec.
35	DB: XXX	incrust
36	DnB: muy bien la abuelita hace(./ Lucía/(.)	ada
37	DB: sí la abuela hace\ (.)	
38	DnB: la abuela trabaja con barro\ (.) y quién más trabaja con barro/(.)	

Dos cuestiones que se desprenden de este fragmento parecen relevantes para nuestro estudio. Por un lado, hay un tratamiento de la palabra *barro* motivado por la falta de respuesta del alumnado a las preguntas de la docente no-bilingüe. A diferencia de lo que observábamos en el fragmento anterior, la docente no-bilingüe insiste en conseguir que se digan la palabra “barro”, y lo hace a

través de un conjunto de reformulaciones de sus preguntas, y luego, tras la insistencia de las y los estudiantes en responder en wichi, dice ella la palabra, con un tratamiento focalizado a través del alargamiento vocálico. Esto lleva a una nueva reformulación. Un niño propone una versión local de esta palabra en español que finalmente la docente no-bilingüe acepta. Por otro lado, en la secuencia siguiente (4), la docente bilingüe, quien se mueve entre el alumnado repartiendo trocitos de barro, interviene mediando entre una niña y su docente no-bilingüe, ofreciendo una respuesta a la pregunta que ésta hace a la niña.

En suma: como muestran estos ejemplos y como constatamos a lo largo del corpus, la participación de niñas y niños en estas clases, dirigidas en español se produce particularmente en tres tipos de secuencias de clase:

a. Secuencias tripartitas complejas: se trata de secuencias con formato IRF (*iniciativa - respuesta - feedback*) que se producen en dos lenguas (entre paréntesis, los movimientos que no se realizan siempre).

1 Docente no-wichi: Iniciación (español)

1' Docente wichi: Iniciación (wichi)

2 Estudiantes: Respuesta (wichi)

(2' Docente wichi: respuesta (español))

3. Docente no-wichi: *feedback* en español.

(3'. Docente wichi: Devolución en wichi.)

b. Secuencias incrustadas: se trata de secuencias que se producen en paralelo a la actividad principal de la clase y que involucran exclusivamente a estudiantes y docentes wichis. En esas secuencias, se negocia el significado de lo que se dice o se hace en clase, a través del uso de la lengua indígena. Pueden incluir, como se vio en el fragmento anterior, un intercambio entre docente bilingüe y docente no-bilingüe, orientado a resumir lo dicho/hecho en wichi o traducir una intervención del alumnado en esta lengua a la docente no-bilingüe.

c. Secuencias laterales: como ya se ha explicado, se trata de secuencias que detienen el devenir de la actividad principal para abrir un intercambio destinado a la reparación de un elemento lingüístico (o varios). Es el caso de *barro* en el ejemplo anterior.

En el corpus que analizamos, se produce la siguiente tendencia cualitativa: hay una prominencia de secuencias tripartitas complejas, seguidas de las secuencias incrustadas y, por último, en menor medida, secuencias laterales donde el objeto de tratamiento siempre es lexical. No hemos registrado secuencias de tratamiento de aspectos sintácticos o pragmáticos. Esto se explica en parte porque niños y niñas wichis contribuyen pocas veces en español a la secuencia central de la actividad didáctica, y si lo hacen, es como respuesta a preguntas mayormente cerradas que realiza la docente no-bilingüe.

4.2. Aulas monogestionadas

A diferencia de las otras clases, estas aulas están a cargo de una o un docente bilingüe quien enseña los contenidos del currículum que es, mayoritariamente, en español. En tanto persona bilingüe, durante las clases pone a disposición de la interacción recursos interaccionales provenientes de ambas lenguas. Para este trabajo, hemos seleccionado clases en las cuales se trabajan aspectos del currículum común (en español) y en las cuales se emplean materiales en esta lengua o bien materiales bilingües.

En el siguiente fragmento, la docente, Emilce, propone una actividad de iniciación a la lectura que organiza a partir de una pre-tarea en la cual repasa las vocales. Lo hace con la ayuda de un póster que ella ha elaborado en el cual están escritas las vocales con diferentes colores.

En la secuencia 1, docente y estudiantes leen en voz alta las vocales. Luego (secuencia 2), les pide que digan en wichi el nombre de los colores que identifica cada letra. Niñas y niños dicen los colores en wichi. Luego (secuencia 3), ella les pide en wichi que digan los colores en español (*suwele* ‘castellano’–literalmente ‘blancos’), tras lo cual, van enunciando los colores uno a uno, y lo hacen con la ayuda de su maestra, quien a través de enunciados mixtos va andamiando su producción en español. La tarea continúa con la solicitud de que digan cómo se llaman las grafías que ha señalado: dicen “letras” (secuencia 4), y luego de su intervención para especificar la

pregunta, dicen “vocales” (secuencia 5). La docente cierra preguntando en wichi si han entendido la clase.

Fragmento 3. Las vocales.

Participantes: Emilce (docente wichi). Alumnos. Primer grado. Escuela primaria.

1 AL1: buenas noches\(.)
 2 DB: FWALA WUCHE(..)/(.) FWALA WUCHE/(.)HOPE TOJH
 INATHAJH/(.)
 ES DE DÍA /(.)ES DE DÍA /(.) ES DE DÍA/(.) ES DE
 MAÑANA (TEMPRANO) \(.)
 3 AL2: INATJAH\(.)XXX
 MAÑANA\(.)XXX
 4 DB: KHA:\ TOJH YUKUK buenas noches HAT'E/(.)
 NO:\SE DICE buenas noches/(.) QUÉ/(.)
 5 ALS: buenas noches\(.)
 6 AL1: HUNAJH\(.)
 TARDE\(.)
 7 AL3: HUNAJH (.)
 TARDE (.)
 8 DB: LAPESEY TOJH HUNAJH\(.) HAT'E/(.)
 DESPUÉS DE LA TARDE\(.) QUÉ ES/(.)
 9 AL2: INATHAJH\(.)
 MAÑANA\(.)
 10 AL3: NATAJH (.)
 ÑANA
 11 DB: KHA\(.)TOJH NEL'A INATHAJH\(.)LAPESEY HUNAJH\(.)
 LAPESEY(.)HAT'E/(.)
 NO\(.) PRIMERO LA MAÑANA\(.) LUEGO LA TARDE\(.)
 LUEGO QUÉ/(.)
 12 AL1: INATHAJH\(.)
 MAÑANA\(.)
 13 DB: INA_
 MA_
 14 AL2: INATAJH\(.)
 MAÑANA\(.)
 15 DB: INATHAJH\(.) HUNAJH EY TOJH LAPESEY/ (.)
 MAÑANA\(.) TARDE Y QUÉ (VIENE) LUEGO/ (.)
 16 AL2: INATHAJH\(.)
 MAÑANA\(.)
 17 DB: HUNATSI\(.)HUNATSI\(.)LHEK CH'AWHIN'UYA, OM ISA\(.)
 XXX\(.) CHE INATHAJH HAT'E/(.) buenos días\(.)
 NOCHE \(.) NOCHE\(.)ESCÚCHENME BIEN\(.) XXXX \(.)
 A LA MAÑANA QUÉ/(.) buenos días\(.)
 18 AL1: buenas \(.)
 19 DB: TOJH HUNAJH/(.)
 Y DE TARDE/(.)
 20 AL2: buenas noches\(.)
 21 DB: HUNAJH\(.)buenas tardes\(.)EY TOJH HUNATSI/(.)
 TARDE(.) buenas tardes (.) Y POR LA NOCHE/(.)
 22 AL1: buenas noches\(.)
 23 DB: buenas noches\(.)KHA IHI LUS(.)\IHI TALES\(.)buenos
 días\(.) buenas tardes (.)buenas tardes \(.) buenas:
 buenas noches\(.)NO SON DOS(.)SON TRES\(.)buenos
 días(.) buenas tardes (.) buenas:
 24 AL3: noches\(.)
 25 DB: buenas noches\(.)

Como se señaló, se trata de una pre-tarea en la cual la docente apela a ambas lenguas para preparar al alumnado para la realización de la actividad posterior. Para ello, va alternando las lenguas tanto en el nivel secuencial. De forma explícita, a través del indicador metalingüístico *wichi* (línea 7) y del marcador temporal *athana* ‘ahora’ y *suwele* ‘castellano’- que orienta a su audiencia en la elección de la lengua) y a nivel del turno de habla, cuando se emplean enunciados en ambas lenguas. La alternancia entre lenguas que realiza la docente busca elicitarse y facilitar la producción en español por parte de sus estudiantes, especialmente con el uso de palabras equivalentes en ambas lenguas y con preguntas que solicitan una respuesta en español.

El siguiente fragmento es parte de una clase en la cual docente y estudiantes se proponen armar frases en español a partir de imágenes pegadas en la pizarra. La docente, Victoria, utiliza el *wichi* tanto para gestionar la clase como para andamiar en la producción de las frases en español que propone que niñas y niños produzcan y, luego, apunten en la pizarra.

El segmento que se analiza corresponde a la palabra *loro*. Luego de presentar la palabra y situar al alumnado en la tarea (secuencia 1), le propone decir una frase en español sobre el loro. Así, comienza la frase con *el loro* y un final tonal sostenido para que sus estudiantes completen el enunciado. Ellas y ellos repiten la estructura inicial *el loro* (sec. 2), tras lo cual la maestra vuelve a dar la consigna, y continúa la frase (*el loro está*), traduciendo la idea inmediatamente al *wichi*. Aquí comienza un intercambio interesante para los fines de este trabajo: una niña dice *verde* basándose quizá en la falta de correspondencia entre la dualidad *ser/estar* en español y el verbo IHI en *wichi*, que correspondería al continuum semántico *haber/estar-en*. La docente focaliza el verbo *estar* y la niña consigue finalmente con su ayuda construir la frase que anotarán en la pizarra.

Fragmento 4. Armamos frases.

Participantes: Victoria (DB). Alumnos (ALS). Primer grado. Escuela primaria.

1 DB: AT EP ISHE NWUYE TOJH NWU SUWELE LHAÑIYA/(.) EP IWUYE/(.) Sec. 1
 ¿CÓMO DIGO EN LENGUA CASTELLANA? ¿CÓMO SE DICE?
 2 ALS: el loro\(.)
 3 DB: el loro\(.)
 4 ALS: el loro\(.)
 5 DB: EP ISCHE N'WUYE TOJH N'YUK LORO/(.) Sec.2
 ¿CÓMO HABLO, QUÉ DIGO DEL LORO?
 6 ALS:el loro\(.)
 7 DB: el loro:\(.) está:\(.) EP ISCHE IHI/(.)
 el loro:\(.) está:\(.) ¿CÓMO ESTÁ?
 8 ALS: verde(.)\
 9 DB: ((sonríe)) está/(.)
 10 ALS: está:\
 11 DB: el loro está\(.)
 12 ALS: en el mont\ (.)
 13 DB: en el monte\ (.)
 14 ALS: en el monte\ (.)
 15 DB: EP ISCHE ELH NOMEY AMA\(.) Sec.3
 ¿QUÉ DIGO LA PRÓXIMA PALABRA RATÓN?

Finalmente, este último ejemplo, extraído de una clase de primer grado de primaria, nos sirve para plantear una última cuestión. Se trata de un fragmento de una clase en el marco del proyecto “Hacemos una ensalada de frutas”, en el cual docentes y estudiantes simulan la compraventa de frutas para preparar luego conjuntamente un postre para la escuela. El docente ha preparado una mesa con frutas diversas agrupadas y señaladas con un precio, y niñas y niños tienen que comprar. El docente, Matías, hace de vendedor y sus estudiantes, van pasando por el “negocio” montado entre unas mesas, para comprar alguna fruta.

En el fragmento siguiente, docente y estudiantes trabajan alrededor del saludo inicial de la situación de compraventa. Después de que un niño dice *Buenas noches*, el docente detiene la actividad en curso e inicia una secuencia lateral en la cual trabajan alrededor de la diferencia entre *buenas noches*, *buenos días* y *buenas tardes* en español. Para ello, el docente recurre a las expresiones de saludo en lengua wichi, y plantea la diferencia entre ambas lenguas en relación con las formas que se emplean para saludar en cada parte de la jornada. Finalmente, el alumnado da indicios de comprender lo que se plantea, y vuelven a la actividad en curso.

Fragmento 5. Buenos días.

Participantes: Matías (DB); Alumnos (AL1, 2, ALS). Primer grado.

1 AL1: buenas noches\(.)

2 DB: FWALA WUCHE(.)/(.) FWALA WUCHE/(.)HOPE TOJH INATHAJH/(.)
ES DE DÍA /(.)ES DE DÍA /(.) ES DE DÍA/(.) ES DE MAÑANA (TEMPRANO) \(.)

3 AL2: INATJAH\(.)XXX
 mañana\(.)XXX

4 DB: KHA:\ TOJH YUKUK buenas noches HAT'E/(.)
 NO:\ SE DICE buenas noches/(.) QUÉ/(.)

5 ALS: buenas noches\(.)

6 AL1: HUNAJH\(.)
 TARDE\(.)

7 AL3: HUNAJH (.)
 TARDE (.)

8 DB: LAPESEY TOJH HUNAJH\(.) HAT'E/(.)
DESPUÉS DE LA TARDE\(.) QUÉ ES/(.)

9 AL2: INATHAJH\(.)
 MAÑANA\(.)

10 AL3: NATAJH (.)
 ÑANA

11 DB: KHA\(.)TOJH NEL'A INATHAJH\(.)LAPESEY HUNAJH\(.) LAPESEY(.)HAT'E/(.)
 NO\(.) PRIMERO LA MAÑANA\(.) LUEGO LA TARDE\(.)
 LUEGO QUÉ/(.)

12 AL1: INATHAJH\(.)
 MAÑANA\(.)

13 DB: INA_
 MA

14 AL2: INATAJH\(.)
 MAÑANA\(.)

15 DB: INATHAJH\(.) HUNAJH EY TOJH LAPESEY/ (.)
 MAÑANA\(.) TARDE Y QUÉ (VIENE) LUEGO/ (.)

16 AL2: INATHAJH\(.)
 MAÑANA\(.)

17 DB: HUNATSI\(.)HUNATSI\(.)LHEK CH'AWHIN'UYA, OM ISA\(.) XXX\(.) CHE
 INATHAJH HAT'E/(.) buenos días\(.)
 NOCHE \(.) NOCHE\(.)ESCÚCHENME BIEN\(.) XXXX \(.)
 A LA MAÑANA QUÉ/(.) buenos días\(.)

18 AL1: buenas\ (.)

19 DB: TOJH HUNAJH/(.)
 Y DE TARDE/(.)

20 AL2: buenas noches\(.)

21 DB: HUNAJH\(.)buenas tardes\(.)EY TOJH HUNATSI/(.)
 TARDE, buenas tardes (.) Y POR LA NOCHE/(.)

22 AL1: buenas noches\(.)

23 DB: buenas noches\(.)KHA IHI LUS(.)\IHI TALES\(.)buenos
 días\(.) buenas tardes (.)buenas tardes \(.) buenas:
 buenas noches\(.)NO SON DOS(.)SON TRES\(.)buenos
 días(.) buenas tardes (.) buenas:

24 AL3: noches\(.)

25 DB: buenas noches\(.)

En suma: en primer lugar, estos ejemplos muestran que en las aulas monogestionadas las y los docentes ponen en juego su repertorio bilingüe para organizar la interacción y para andamiar en la

producción/comprensión de la L2. Esto se manifiesta en diferentes tipos de estructuras en nuestro corpus:

a. Secuencias alternantes: nos referimos a un tipo de organización secuencial que se presenta prototípicamente en la pre-tarea y que consiste en alternar en secuencias equivalentes entre ambas lenguas. Es el caso del fragmento 3. El cambio de una lengua a otra está guiado por marcadores temporales (*ATHANA*, “ahora”) y por los nombres de las lenguas que orientan hacia el uso de un idioma en particular.

b. Secuencias bilingües: nos referimos a un tipo de organización secuencial que también se presenta habitualmente en la pre-tarea y que se orientan a chequear el conocimiento en la L2 en función de la actividad que se realizará. Hay una alternancia entre lenguas en el sí de una misma secuencia e incluso en un mismo enunciado. En estas secuencias, se contrastan ambas lenguas en relación con un mismo objeto de discurso.

c. Secuencias translingüísticas: nos referimos a secuencias en las cuales la L1 es empleada para enmarcar los enunciados en L2 y guiar en su estructuración. Es el caso del fragmento 4.

d. Secuencias laterales: como se señaló, nos referimos a secuencias en las cuales el devenir de la actividad en curso se detiene momentáneamente para realizar una actividad focalizada en aspectos verbales motivada por una intención reparativa. Es el caso del trabajo que realizan en el fragmento 5.

5. A modo de conclusión

En este trabajo, partimos de la hipótesis de que en contextos como los que estudiamos, en los cuales no hay un espacio pedagógico específico para la enseñanza del español como L2, estos espacios son construidos en la interacción. Nuestro análisis se ha centrado en el estudio de las secuencias que identificamos como lugares interaccionales en los cuales el español es tratado como objeto de conocimiento y la situación de enseñanza-aprendizaje se desplaza hacia el polo exolingüe. Como hemos mostrado, estas secuencias varían en relación con los dos tipos de aulas analizadas: bigestionadas y monogestionadas.

Hemos realizado un trabajo contrastivo entre estos dos tipos de aula para mostrar diferencias importantes en el modo en que se “trata” el español en las aulas. Así, como hemos mostrado, en las aulas bigestionadas, si bien el español es lengua vehicular, aparece también como objeto de enseñanza en algunos momentos de las clases analizadas. Estos momentos pueden estar en la pre-tarea o en la tarea, y se corresponden mayoritariamente con tres tipos de secuencias: (a) tripartitas complejas - con intervención de la auxiliar bilingüe en la interacción principal; (b) en secuencias incrustadas - con intervención de la auxiliar bilingüe en interacciones paralelas a la principal; y, de forma menos recurrente en (c) secuencias laterales generadas por la opacidad de alguna forma lingüística en español, particularmente léxica.

En las aulas monogestionadas, por su parte, el español aparece como objeto de enseñanza principalmente en la pre-tarea. Esto es relevante, porque estas situaciones previas a la tarea escolar propiamente dicha son momentos importantes de ajustes de los repertorios lingüísticos en relación con lo que la tarea exige. En la pretarea, lo que hemos hallado es que el español se trata en secuencias alternantes. A través del cambio de lengua, se van contrastando los recursos de ambas lenguas y ajustando repertorios en función de la tarea que se propondrá. Asimismo, hemos encontrado que el español es tratado como objeto de enseñanza también en otro tipo de secuencias: en secuencias laterales, bilingües y translingüísticas. Según hemos señalado, este tipo de secuencias parece ofrecer mayores oportunidades para la reflexión metalingüística y, posiblemente, para la reestructuración de repertorios.

Esto nos lleva a las conclusiones generales que abren, paradójicamente, nuevos interrogantes. Nos referimos al tipo de espacio para enseñar-aprender español que emerge en las clases estudiadas, y su vínculo con las posibilidades de aprender español en estas. Según lo que hemos analizado, en las clases bigestionada la participación de la educadora bilingüe es en general marginal al devenir de la clase. Por lo tanto, en estas clases parece haber una mayor exposición al español. Esta exposición, sin embargo, no necesariamente constituye, en términos de Krahen & Terrel (1983), un *input comprensible*. Es decir, una exposición a la lengua que sea accesible para quienes están aprendiendo, en relación con sus competencias previas (Krashen, 1985). Además, los datos muestran que la participación del alumnado es limitada en cuanto a (a) el volumen de habla; (b) contribuciones en el movimiento R de las secuencias IRF (Iniciación-respuesta-feedback); c) contribuciones espontáneas. Como se ha mencionado, esta limitada participación puede tener un

correlato en menores secuencias de trabajo metalingüístico y, por ende, menores oportunidades de tratamiento de la lengua como objeto de conocimiento.

En el caso de las clases monogestionadas, lo que se observa es una exposición menor al español, debido a su alternancia con la lengua wichi, lengua que comparten docentes y estudiantes. Sin embargo, según hemos analizado, el español está más contextualizado. Al no haber interacciones paralelas de enseñanza-aprendizaje (como las que se suceden en las clases bigestionadas), en la interacción principal se gestiona el bilingüismo tanto para la anticipación de problemas de comprensión/producción, como para la resolución de los mismos, a través de la reparación conversacional. Esto conduciría a un mayor trabajo metalingüístico.

Según muestra nuestro análisis, en la mayoría de los casos, la interacción se organiza alrededor de alternancias de lengua. Esta alternancia se produce dentro de un mismo turno de habla o en secuencias discursivas sucesivas. En ambos casos, consideramos que hay mayores oportunidades para contrastar formas verbales en ambas lenguas, y, como consecuencia, mayores oportunidades de reflexionar sobre sus diferencias y tomar conciencia sobre las particularidades formales y semánticas de formas verbales en juego. Esto se debe, en gran medida, a la forma en que la o el docente indígena despliega en la clase sus repertorios bilingües en la interacción y por el modo en que su participación habilita el uso de ambas lenguas por parte de niñas y niños. Esta participación, que se manifiesta en un mayor número de contribuciones del alumnado a las secuencias centrales de la interacción de enseñanza-aprendizaje, genera también mayores oportunidades de abrir secuencias laterales en las que se trata la lengua como objeto de aprendizaje.

Agradecimiento

Este trabajo cuenta con el financiamiento de FONCYT (Proyecto PICT-2018-0706). Quiero agradecer especialmente al profesor Camilo Ballena por la ayuda en la transcripción de los fragmentos que se analizan en los textos. También, a las y los docentes wichi de El Sauzalito por su contribución a esta investigación. Sin ellos, ésta sería inviable.

Referencias

- Alber Jean-Luc & Bernard Py (2004). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département de langues et des sciences du langage*, 1: 30-37.
- Alber, Jean-Luc & Bernard Py (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61:78-90.

- Ballena, Camilo, Lucia Romero Massobrio & Virginia Unamuno (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco: el proyecto EGRESADOS, En: Mato, Daniel (ed.). *Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*, Buenos Aires: UNTREF, 77 - 94
- Bange, Pierre (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *AILE*, 1 : 53-85.
- Bruner, Jerome (1978). The role of dialogue in language acquisition. En Anne Sinclair, Robert J. Jarvella, & William J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag, 241–56.
- Bruner, Jerome (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
- Censabella, Marisa (2009). Chaco. En Igne Sichra (Ed.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y UNICEF, 143–228.
- Creese, A (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon Buffalo: Toronto.
- de Pietro, Jean., Matthey, Marinette & Py, Bernard (1989/2004). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En: Weil, Dominique & Fugier, Huguette (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences de l'Homme et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Duverger, Jean (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Gajo, Laurent (2019). Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement. *Quelques repères. Les cahiers de l'ASDIFLE*, Vol 30, *Enseigner en contexte bi/plurilingue : enjeux, dispositifs et perspectives*, 30, 95-111.
- Gajo, Laurent & Gabriela Steffen (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes le cas de l'enseignement bilingue précoce, *Canadian modern language review*, Vol. 71, 4: 471-499.
- Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, Stephen & Tracy Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

- Lantolf, James (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79–96.
- Lantolf, James (2006). Sociocultural theory and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 67–109.
- Lantolf, James & Steven L.Thorne. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.
- Masats, Dolors, Luci Nussbaum & Virginia Unamuno (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. En Leah Roberts, Ayse Gürel, Sibel Tatar, & Leyla Martı. (Eds.), *UROSLA yearbook 7*, Amsterdam: John Benjamins, 121–147.
- Masats, Dolors (1999). *La reparació en el discurs dels aprenents de llengua estrangera*. Tesina inédita, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nercesian, Verónica (2020). Lengua y territorio: variación histórica y dialectal del wichi/weenhayek (mataguaya). *Revista del Museo de Antropología*, 13, 477 – 494.
- Nussbaum, Luci (2007). Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar. En *EMIGRA Working Papers*, 108. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el 15-01-2021.
- Pekarek Doehler, Simona (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives pour l'enseignant. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3–26.
- Provincia del Chaco. (2012). *Currículum para la educación primaria*. Resistencia: MEC.
- Py, Bernard (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 41 : 83-100.
- Romero, Lucía & Virginia Unamuno. (2018). Transmisión familiar y formal de las lenguas indígenas en el Chaco argentino: notas desde contextos sociolingüísticos. En Mónica Barreras & Carla Ferrerós (ed.), *Transmissions. Estudis sobre transmissions lingüístiques*, Barcelona: Eumo: 53-78.
- Unamuno, Virginia. (2015a). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (comp.). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Unamuno, Virginia (2015b). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101): 1-35.
- Unamuno, Virginia (2020). Sobre lo silencioso y lo bilingüe en las aulas con niños wichi en la Provincia de Chaco. En: De los Heros, Niño Murcia y Zavala (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Unamuno, Virginia & 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*, 40(1):120-157.
- Unamuno, Virginia (2014). Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco (Argentina). *International Journal of Multilingualism*, 11(4): 409- 429.
- Unamuno, Virginia (2011). “Hablar correctamente es entender los términos que usan los blancos”: Hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe en argentina. *Revista Letras*, 42: 45-71.
- Valdés-Sánchez, Laura (2016). Estudi de la col·laboració discursiva en l’ensenyament integrat de les ciències i l’anglès a l’aula d’educació primària. La docència compartida com a eina per a promoure el diàleg disciplinar. Tesis doctoral inédita, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vygotsky, Lev (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Zuengler, Jane & Elisabeth Miller (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *Tesol Quarterly*, 40, 35–58.

Anexo

Simbología de transcripción

Hablante: tres iniciales

Entonación: descendente\ descendente / mantenida _

Pausas menos o más largas (.) (..)

Solapamientos: [texto]

Interrupción texto-

Alargamiento: te:xto

Fragmento incomprensible: xx

Comentarios de quien transcribe: ((comentario))

Lenguas: WICHÍ español

Traducción (del wichi al español): traducción (en mayúsculas y negrita se representan los fragmentos en wichi en el original). Se conservan en español, pero en negrita, los fragmentos en español del original.