

Prácticas plurilingües para enseñar y aprender español en contextos migrantes e indígenas

Plurilingual practices to teach and learn Spanish in migrant and indigenous contexts

Cibele Krause-Lemke*
Virginia Unamuno**

RESUMO: Este trabajo busca analizar la gestión de lenguas en dos contextos diferenciados que tienen en común la que la lengua española se constituye objeto de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se analizan clases con jóvenes brasileños que pertenecen a una comunidad de origen ucraniano; por otro lado, se analizan clases con niños wichis, una de las comunidades indígenas de Argentina. Partimos del supuesto que las lenguas forman parte de un conjunto de recursos semióticos que se movilizan socialmente en relación con las actividades sociales en que se participa. Consideramos, también, que las lenguas en tanto que recursos verbales, se articulan en repertorios complejos que no siempre pueden ser clasificados en unidades que se corresponden con la idea de "lengua". En este trabajo, investigamos dos situaciones de clase con alumnos de comunidades plurilingües. A través del estudio de interacciones de clase, analizamos modo que tales recursos, distribuidos de forma asimétrica entre los participantes, son puestos en juego en las situaciones de aprendizaje. Nuestros resultados muestran que en este análisis cabe considerarse las relaciones de estas situaciones con las políticas lingüísticas nacionales, y, especialmente, las políticas lingüísticas situadas, históricamente contextualizadas y emergentes en las prácticas cotidianas en donde los recursos plurilingües son clasificados.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the language management in two classroom contexts in which Spanish constitutes the object of teaching: on the one hand, classes with young Brazilians belonging to a Ukrainian community; and on the other hand, classes with Argentinean indigenous children. In such contexts, it is believed that the languages are part of a set of semiotic resources mobilized socially in relation to specific activities as well as individual goals and collective activities in which languages are part of. In addition, the languages, as verbal resources, are assumed to articulate with complex repertoires that cannot always be classified in units that correspond to the idea of "language". Thus, this article analyzes how the verbal resources, which are distributed asymmetrically among the participants of the interactions, are put into play in teaching-learning situations. To this end, two situations in classrooms with students of multilingual communities in Brazil and Argentina are investigated. The article is organized as follows: firstly, the theoretical framework and the method are presented. Secondly, the contexts and the classrooms that are taken for analysis are introduced. Thirdly, the axes of analysis and results are defined; and finally, some conclusions of this study are presented.

* Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (USP). Docente del Curso de Letras y del Postgrado en Educación de la Universidad Estatal del Centro-Oeste de Paraná – UNICENTRO.

** Doctora en Filología por la Universidad de Barcelona. Investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA. Es docente de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de línguas. Plurilinguismo. Língua espanhola. Políticas lingüísticas.

KEYWORDS: Language management. Plurilingualism. Spanish language. Linguistic policies.

1. Introducción

La enseñanza del español como lengua segunda y extranjera es un campo emergente en los estudios sociolingüísticos latinoamericanos. Si bien existen numerosas investigaciones didácticas y aplicadas, pocos trabajos se proponen dar cuenta de forma situada de los modos en que los repertorios verbales de sujetos pertenecientes a comunidades nacionales minoritarias se ponen a disposición de la enseñanza- aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. En nuestro caso, nos interesamos específicamente por analizar la gestión de lenguas en dos tipos de clases en las cuales el español se constituye en objeto de enseñanza: por un lado, en clases con jóvenes brasileños de origen ucraniano; por otro lado, en clases con niños indígenas argentinos.

Consideramos que en tales contextos estas lenguas son parte de un conjunto de recursos semióticos que se movilizan socialmente en relación con actividades concretas y en virtud de las metas individuales y colectivas de los participantes. Asumimos, también, que las lenguas, en tanto que recursos verbales, se articulan en repertorios complejos que no siempre pueden fragmentarse en unidades que se correspondan con la idea de “lengua”. Para los actores sociales bilingües (o plurilingües), sus prácticas y recursos verbales se organizan en función de su participación en eventos sociales en los cuales tales recursos verbales se gestionan de diversas y múltiples maneras. Por ello, entendemos que el estudio de la gestión de estos recursos verbales nos permite acercarnos a los sentidos que los participantes dan a las prácticas lingüísticas, así como a sus modos de categorizar el contexto en que éstas se desarrollan.

En este trabajo nos interrogamos particularmente por el modo en que recursos verbales distribuidos de manera asimétrica entre los participantes son puestos en juego en situaciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Para ello, exploraremos dos situaciones de clase con alumnos provenientes de comunidades plurilingües de Brasil y Argentina.

Nuestro corpus está formado por interacciones en que se trata el español como lengua segunda o extranjera. Estas interacciones son parte de realidades sociales muy diversas: aulas con estudiantes brasileños de origen ucraniano (Prudentópolis, Paraná, Brasil); aulas con estudiantes pertenecientes a la etnia wichi (Chaco, Argentina). Nuestra aproximación a los datos

se basa especialmente en la sociolingüística interaccional (GUMPERZ, 1982; 1989; BLOOMAERT y BAKUS, 2011; HELLER, 2001, 2011;) y, específicamente, en los estudios sobre comunicación exolingüe y adquisición de segundas lenguas (ALBERT y PY, 2004; DE PIETRO, MATTHEY et al. 1989; 2004; LÜDI, 1989; LUDY y PY, 2003; 2009).

El trabajo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, presentaremos el marco teórico-metodológico en donde se inscribe este trabajo; en segundo lugar, presentaremos los contextos, la población y las aulas que analizaremos aquí; en tercer lugar, mostraremos los ejes del análisis; en cuarto lugar, discutiremos los resultados; y finalmente haremos algunos comentarios finales.

2. El marco teórico donde se inscribe este trabajo

Este trabajo se propone describir la puesta en juego de recursos plurilingües relacionados con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera en dos contextos particulares: con migrantes y con indígenas. En estos contextos, los usos plurilingües se muestran habituales entre estudiantes y docentes, y, como mostraremos, en tanto que recursos interaccionales, son empleados para construir instancias de aprendizaje.

Las clases de lengua segunda o extranjera pueden considerarse, siguiendo a Py (1991), situaciones de comunicación exolingüe. Éstas se caracterizan por una asimetría entre los repertorios verbales que disponen (o ponen en juego) los participantes. Tal asimetría es relevante en términos interaccionales en el momento que deviene constitutiva del desarrollo secuencial de los intercambios comunicativos. A diferencia de las situaciones de comunicación bilingües, en contextos exolingües la interacción suele presentar una particular organización secuencial en la cual, a lo largo del devenir conversacional, secuencias laterales son abiertas por los participantes para negociar el sentido o las formas de la lengua, deteniendo la comunicación en curso, y poniendo una atención específica sobre aspectos verbales. Este tipo de secuencias son consideradas, desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas, instancias privilegiadas para la reestructuración de repertorios verbales, ya que los participantes hacen un foco particular sobre aspectos metalingüísticos, trabajando a un grado mayor de conciencia metalingüística.

Según Bange (1992), estos procesos de reestructuración de los repertorios verbales que se producen en situaciones exolingües están relacionados con una característica propia de las mismas que es la bifocalización. Según este autor,

Se puede considerar que la comunicación exolingüe tiene lugar en las condiciones de una bifocalización: focalización central de la atención sobre el objeto temático de la comunicación; focalización periférica sobre la eventual aparición de problemas en la realización de la coordinación de las actividades de comunicación (BANGE, 1992, p.3)¹.

Esta bifocalización que caracteriza a la comunicación exolingüe comporta un mayor grado de atención de los participantes sobre las relaciones entre forma/sentido de los recursos verbales, y una atención particular sobre los desajustes o problemas comunicativos relativos a la comprensión o producción de la interacción. El foco sobre el vínculo forma/sentido implica una evaluación sobre los recursos verbales involucrados en la interacción en relación con el continuum opacidad-transparencia. Es decir, los recursos verbales son evaluados en el marco de este continuum dando lugar a un tratamiento interaccional de los mismos. Como hemos señalado, éste se realiza en secuencias particulares en las cuales se detiene devenir conversacional para “tratar” los recursos verbales en juego.

Lo que nos interesa señalar aquí es que en situaciones exolingües, los participantes “tratan la lengua” orientando su participación no sólo a la tarea que desarrollan, sino también a la lengua o las lenguas en que ésta se realiza. Entonces, puede considerarse que en el marco de la macro-actividad que define la tarea, se incluyen diversas micro-actividades conversacionales que emergen en la interacción a raíz de la necesidad de “ajustes” entre los repertorios disponibles y los repertorios necesarios para la participación en la actividad que se plantea.

En este trabajo nos centraremos en un aspecto particular de la comunicación exolingüe: que los participantes cuentan con recursos plurilingües para negociar los sentidos de lo que se dice y se hace en las actividades de enseñanza-aprendizaje. A través del cambio de una lengua a otra – alternancia de lenguas – (MUYSKEN, 1995, 2000; AUER, 1999; POPLACK, 2004; MONDADA, 2007; UNAMUNO; MALDONADO, 2012) o a través de enunciados mixtos, estos hablantes participan en situaciones de trabajo metalingüístico sobre la lengua meta; es decir, ponen a disposición del tratamiento interaccional de sus repertorios de comunicación un conjunto de recursos verbales en función de actividades de comprensión o de producción implicadas o supuestas en la conversación/tarea escolar que se lleva a cabo. Sin embargo, en

¹ Traducido del original: “On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d’une bifocalisation: focalisation centrale de l’attention sur l’objet thématique de la communication; focalisation périphérique sur l’éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication”.

los contextos en donde trabajamos, estos recursos plurilingües están distribuidos de manera asimétrica entre los participantes: no todos disponen de los mismos recursos ni pueden, en consecuencia, ponerlos en juego del mismo modo.

Nos referimos específicamente al hecho de que algunos de los participantes cuentan no sólo con recursos verbales y comunicativos provenientes de la lengua que se está enseñando-aprendiendo si no también con otros, provenientes de las lenguas del entorno y de su comunidad: la lengua portuguesa y el ucraniano, en un caso; la lengua wichi, en el otro.

En las clases de español para alumnos de la comunidad de Prudentópolis (Paraná, Brasil), los recursos verbales provenientes del portugués restan disponibles para negociar los sentidos y las formas de la lengua-meta (el español) entre docentes y alumnado. Sin embargo, los participantes también cuentan con otros recursos, provenientes de la lengua ucraniana que ellos conocen, siendo que el conocimiento de esta lengua es compartido entre docentes y alumnos. En el corpus que analizamos, el uso de estos recursos se manifiesta en la interacción del aula; éstos son empleados como herramienta potencial para la apropiación de saberes en la lengua meta.

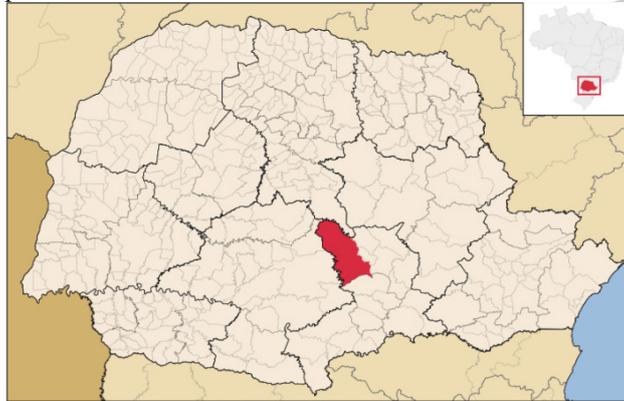
En el caso de las aulas con niños wichis, sólo los alumnos y la asistente wichi conocen la lengua indígena, mientras que la docente a cargo de la clase desconoce o conoce poco esta lengua. Por lo tanto, los repertorios plurilingües se activan en situaciones en las cuales la asistente wichi participa, especialmente en las actividades de mediación lingüística que ella realiza entre lo que dice la docente a cargo de la clase, y los niños. Pero también, la lengua wichi aparece en algunos enunciados de los niños, quienes ponen en juego estos saberes para participar en la interacción que se desarrolla mayoritariamente en español.

Sobre la base del análisis de estos contextos disímiles, nos gustaría poner en discusión en este trabajo dos aspectos relativos a las relaciones entre gestión de recursos plurilingües en el aula y construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje de la lengua segunda o extranjera: a. los vínculos entre distribución/jerarquización de los recursos verbales entre actores sociales presentes en las aulas; b. la relevancia de considerar las políticas lingüísticas oficiales y de aula en el análisis del potencial de aprendizaje que ofrece la puesta en juego de recursos plurilingües al aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras.

3. Población y contexto de estudio

La investigación que se realizó en contexto brasileño forma parte de un estudio etnográfico que trata de la enseñanza-aprendizaje del español en un contexto multilingüe, en el centro-oeste de la provincia de Paraná. Ahí predominan diferentes variedades del portugués y del ucraniano, lengua de inmigración. Esta municipalidad reúne el mayor número de inmigrantes ucranianos en Brasil, siendo que Brasil consta con el mayor número de inmigrantes en América Latina, seguido de Argentina. En el siguiente mapa se localiza la región en que se halla la población estudiada.

Figura 1 – Mapa de la Provincia de Paraná – Ubicación de la Ciudad de Prudentópolis.



El objetivo de la investigación, realizada en una escuela de enseñanza media, fue analizar la gestión de las lenguas -el portugués y el ucraniano como lenguas del contexto y el español como lengua extranjera-, por medio del estudio de interacciones en el salón de clase. Cabe resaltar que el español, en este caso, forma parte del currículo del alumnado. Por su parte, el ucraniano funciona como una lengua local, y es muy difundido a través de los usos orales, en celebraciones religiosas, en conversaciones familiares, así como en las radios locales. Sin embargo, el ucraniano hablado en esta región cuenta, también, con algunos medios de comunicación escritos, tal como el periódico *Pracia* e informativos parroquiales. El portugués, por último, es la lengua oficial, y, por lo tanto, la lengua en la que se da la comunicación diaria, se imparten clases, etc. Existen algunas iniciativas para la enseñanza de lengua ucraniana en cursos ofrecidos por la iglesia, y también se enseña esta lengua en una escuela de la educación básica. Sin embargo, más allá de estas iniciativas, no existe aún una política lingüística oficial de inclusión de la lengua ucraniana, ni proyectos que defiendan su cooficialización en esta región.

educativo nacional. Según esta ley, se trata de un conjunto de acciones destinadas hacia la inclusión de la población indígena a través de la incorporación de su lengua y de sus pautas culturales a los procesos educativos. Sin embargo, aún hoy este tipo de modalidad no está reglamentada (UNAMUNO, 2015).

Como se dijo, el presente trabajo se sitúa en la Provincia de Chaco. Se trata de una región pionera en la implementación de experiencias educativas que incorporan la lengua y la cultura indígena a la escuela. Allí, a finales de los años 80, se creó el primer centro especializado en la investigación y la formación de docentes indígenas. En este centro, se formaron, hasta el año 1992, auxiliares docentes indígenas (ADA), cuyo rol en las escuelas ha estado asociado a la traducción e interpretación de docentes no indígenas, así como su asistencia en las aulas. Cabe considerar que, hasta hace pocos años, no existían en la zona docentes titulados indígenas, por lo cual la mayoría de los docentes que trabajan en las escuelas provienen de otras zonas del Chaco o de Argentina, y desconocen la lengua de los niños.

Si bien la legislación contempla la incorporación de docentes bilingües en las escuelas, así como acciones de preservación y enseñanza de las lenguas indígenas, ésta no contempla la enseñanza del español como segunda lengua. Por ello, ni en el nivel nacional ni provincial, esta enseñanza está reglamentada, ni está prevista en la organización de las clases en las escuelas.

No obstante, debido a que el currículo escolar es en español y esta es la lengua vehicular de la enseñanza en Argentina, en contextos como el que se considera en el presente estudio, la lengua española es enseñada. Esto se realiza mayormente en situaciones de enseñanza-aprendizaje de otros contenidos curriculares.

4. Análisis

Como hemos señalado, nuestro análisis se centrará en la exploración del modo en que los recursos plurilingües son puestos en juego en interacciones exolingües en dos contextos diferentes. El primer caso que tomaremos es parte del corpus de clases de español como lengua extranjera en Brasil. Se trata de una secuencia en la cual la docente hace uso de los saberes de los estudiantes en su lengua comunitaria en el desarrollo de las secuencias principales de la interacción, a través de la elicitación explícita de la lengua ucraniana. Como parte de la actividad didáctica, los participantes utilizan estos recursos verbales para negociar el sentido de las palabras en español que se pretenden enseñar.

Caso 1

- a) Aluna 1: berenjena
- b) Aluna 2: que que é esse outro?
- c) Aluna 1: ervilha?
- d) Profa: arvejas o guisantes
- e) Aluna 2: o guisantes? [as alunas ficam em dúvida]
- f) Profa: esse acho que é mais na América, né? [tenta confirmar o nome do alimento]
- g) Pesq: **sí**
- h) Aluna 2: **ардиха, тонимапоукраїнські!!** [isto não tem em ucraniano#]
- i) Aluna 1: não!
- j) Profa: próxima
- k) Aluna 1: **барабо́я** [barabo'ya] (batatas#)
- l) Aluna 2: batata
- m) Profa: isso:: batatas, **patatas fritas, patatas**

Este segmento es parte de un registro en el que se trabajó algunos nombres de frutas y verduras a través de imágenes. La actividad culminó con un juego de memoria. El profesor se apoya en el conocimiento de los estudiantes, preguntando los nombres de frutas y verduras en portugués, español y ucraniano. Así, propone traer a la secuencia principal recursos verbales en las tres lenguas, fomentando las posibilidades de articulación de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes en una clase de lengua extranjera.

Esta gestión de los recursos plurilingües habilita, como puede verse en el fragmento anterior (líneas 8 y 9), la aparición de secuencias en los cuales se contrasta la lengua meta (español) y la lengua comunitaria (ucraniano), en este caso en relación con la disponibilidad léxica.

Caso 2:

- a) Aluna 1: que que é isso?
- b) Aluna 2: é uma abobrinha [anticipando-se à pergunta da professora]
- c) Profa: próximo é abobrinha
- d) Aluna 2: viu?!
- e) Profa: **que é calabacín, es bien distinto**
- f) Aluna 1: no::ssa!
- g) Aluna 2: Bah::
- h) Profa: **en ucraniano** tem abobrinha?
- i) Aluna 1: não!
- j) Aluna 2: não! é abóbora!
- k) Aluna 1: abobrinha nã::o
- l) Aluna 2: nós sono ucraniano, mas só que:: só em algumas coisa.
- m) Profa: ↓eu tb não sei...

- n) Profa: próxima:
- o) Aluna 1: pimentão?
- p) Aluna 1: **паприк** [pimenta#]
- q) Aluna 2: **паприк**
- r) Profa: isso
- s) Aluna 1: **паприк/ão/**
[pimentão# – en ucraniano, el sufijo ão se trata de una creación léxica]
- t) Profa: pimienta!
- u) Profa: pimientos en ucraniano?
- v) Aluna 2: **паприк, парикао**
a. [pimenta#] [pimentão#]
- w) Aluna: **червона, зелена, жовта** éh::: **жовта**
- x) [vermelho#, verde#, amarela# éh::: amarela#]
- y) Profa: próxima

En este diálogo, que es una continuación del diálogo anterior, hay una secuencia de negociación sobre el significado de “abobrinha”. Cabe destacar aquí que la docente apela a los saberes en lengua ucraniana de los estudiantes quienes dicen no conocer esta palabra en dicha lengua. Tras lo cual, en la línea 13, una alumna afirma que *“somos ucranianos, pero sólo :: sólo en algunas cosas”*. Es interesante esta intervención porque muestra el modo en que los estudiantes conceptualizan sus repertorios lingüísticos como parciales y heterogéneos (LÜDI y PY, 2009).

En este sentido, la abertura hacia el plurilingüismo que se presenta en la secuencia principal de la interacción ofrece asimismo la posibilidad de poner en juego formas mixtas, emergentes lingüísticos que se presentan como alternativas creativas para la resolución de la micro-actividad planteada. Nos referimos específicamente a la secuencia que se abre en el turno 15 y culmina en el 23. Allí, los estudiantes responden a la elicitación de la docente orientada a la búsqueda de un equivalente léxico para la palabra “pimentón” de la lengua meta (español), creando una nueva palabra, a través de un proceso de rediseño que añade el sufijo /ão/, propio del portugués, a la palabra ucraniana **паприк** (pimienta).

En este caso, esta creación léxica se propone como una manera de resolver un problema específico relativo a la tarea planteada que impacta la producción en la lengua. La no disponibilidad de la palabra “pimiento” en ucraniano dispara la obertura de una secuencia de trabajo sobre la lengua orientada al cumplimiento de la tarea, en donde se ponen en juego lo que se sabe de ambas lenguas (el portugués y el ucraniano, en este caso). Primero, se propone la palabra “pimienta” que es reformulada luego, por otra estudiante. Así, en el turno 20, la expresión creada anteriormente es tomada por otro estudiante (línea 23), lo que da margen a su

aceptación como legítima en ese momento, para ese contexto, en función de la tarea que llevan a cabo.

En las aulas wichis, sin embargo, los repertorios de los niños no son activados explícitamente en el sí de la secuencia principal. Sin embargo, esta lengua aparece en la voz de la asistente wichi quien media entre lo que dice la docente a cargo de la clase y los niños.

La asistente wichi pone en juego su repertorio bilingüe para mediar entre los enunciados de la docente y la respuesta de los alumnos. Así, por ejemplo, en el próximo fragmento, la docente dice a los alumnos que trabajaran con tiza. Inmediatamente, interviene la auxiliar wichi quien no sólo repite lo que la docente ha dicho, sino que ofrece a los niños una frase en wichi que explica la idea de la frase: “Nahona tiza”, podría parafrasearse como “lo hacéis con la tiza”. A continuación, luego que la docente diga “mojada en agua”, la asistente ofrece a los niños dos versiones del enunciado en wichi: TISEÑHAT TOYHONA INOT (mojada con agua). TITSEWFNHU INOT (inmersa en agua), explicando con mayor precisión el procedimiento que se espera que los niños hagan.

Caso 3 - Fragmento tiza

- a) Docente: ¿cómo se llamaba esto?
- b) ADA: HAP LHEY? [¿cómo se dice?]
- c) Alum: tiza/ tiza
- d) Docente; ¿y de color era esta tiza?
- e) ADA: EP HONTE T'OJH? [¿qué color es?] {(a Luis) YAJH WUYTSAMEJ}[no hagas eso] EP HONTE T'OJH? [¿qué color es?]
- f) Alum: rosada
- g) Docente: Rosada ¿hoy vamos a trabajar con?
- h) Alum: tiza
- i) ADA: con tiza. NAHONA TIZA [lo hacéis con tiza]
- j) Docente: con una tiza mojada. en agua
- k) ADA: TISEÑHAT TOYHONA INOT [mojada con agua]. TITSEWFNHU INOT [(inmersa en agua)]
- l) Docente: la seño les va a dar el platito con las tizas y vamos a pintar las hojitas\

Si bien la lengua wichi está presente en la secuencia principal de la clase, su uso resta subsidiario a los del español. Esto es evidente en la dependencia estructural de los turnos que se realizan en ambas lenguas: los turnos en lengua wichi traducen o buscan comprobar la comprensión de lo dicho en español anteriormente. En este caso, la gestión de las lenguas privilegia la alternancia de lenguas entre turnos, en una organización secuencial que establece

una correspondencia entre lengua-participante, de manera tal que el docente no indígena sólo habla español y la docente bilingüe, ambas lenguas. En este tipo de secuencias, la docente wichi raramente inicia los intercambios ni propone temas. En este sentido, el lugar subsidiario de la lengua wichi en este tipo de organización interaccional puede corresponderse a la jerarquía social-étnica entre los diferentes tipos de docentes.

A diferencia de los fragmentos 1 y 2, en el fragmento anterior se pone en evidencia que así organizada la interacción y bajo este modo de gestión de las lenguas, los momentos en que la lengua “se trata” interaccionalmente son escasos, si bien la asistente a través de la traducción y la reformulación, media en la comprensión. El devenir conversacional no se detiene porque los turnos en lengua wichi se presentan en una secuencia paralela a la principal de la clase.

En el próximo fragmento (Caso 4), el grupo de niños wichis trabaja con sus docentes en un proyecto sobre el barro y las tinajas. Para ello, la docente se propone elicitación entre los niños información sobre el trabajo con barro que se hace en las casas, comparándolo con el uso que se hace de la plastilina en la escuela. Sin embargo, los niños no pueden seguir el curso de la interacción y no responden a las preguntas de la docente.

En un momento (línea 2), uno de los niños llama a la asistente, Meli. Ella se acerca hacia los niños, y mostrando el barro que tiene en su mano, pregunta “EP LHEY TOJHA? -¿cómo se llama esto?-” y los niños responden “ÑOT” – barro –. Todo esto sucede en paralelo a la conversación principal que lleva a cabo la docente, cuya temática central es, como se dijo, la comparación entre la plastilina y el barro.

Los niños dicen ÑOT (barro) en diversas ocasiones, incluso luego de que la docente pregunte en español “¿con qué trabajan las madres?”. En este momento, la docente recoge la respuesta de los niños en wichi, y hace uso de un enunciado mixto (con ÑOT). A continuación les ofrece una versión en español, haciendo foco en la palabra “barro” a través del alargamiento de la vocal “a”. Inmediatamente, un niño propone “lodo”, término sinónimo a “barro”. La docente lo acepta y lo categoriza como perteneciente a la variedad local del español “acá lo llamamos así”.

Caso 4

- a) Docente: ¿con eso trabaja la mamá? <8>
- b) Lucas: ¿Meli?
- c) *Meli se dirige al niño y le da barro*
- d) Docente> si::/|
- e) Meli: EP LHEY TOJHA? [¿cómo se dice esto?]

- f) Alumnos: ÑOT\ [barro]
- g) Docente: algunas mamás ¿trabajan con plastilina?
- h) Lucía: ÑOT\ [barro]
- i) Alumnos: ÑOT\ [barro]
- j) Docente ¿con qué trabajan? [las mamás]
- k) Rafael: ÑOT\ [barro]
- l) Docente: con ÑOT\ [barro]
- m) Rafael: ÑOT\ [barro]
- n) Docente: con ba::rro\
- o) Lucas: lodo\
- p) Docente: con el lodo [ríe]\ con el lodo\ (a la investigadora) viste que acá llamamos así\
- q) *Meli camina por la ronda de niños repartiendo barro*
- r) Lucía (a Celi): XXX
- s) Docente: ¿la abuelita lo hace, Lucía?
- t) Meli: sí, la abuelita lo hace.
- u) Docente: la abuelita trabaja con barro. con ba:rro

Este fragmento parece interesante en relación con lo que discutimos en este artículo por diferentes razones: por un lado, si bien los recursos verbales provenientes de diversas lenguas están socialmente distribuidos y jerarquizados, se produce un movimiento de estos recursos en esta situación de interacción. Luego de una sucesión de turnos de habla en los cuales la docente pregunta y los niños ofrecen una respuesta inconexa, motivada quizá por su falta de conocimiento de la palabra “barro” en español, la docente accede a incluir en la secuencia principal la respuesta de los niños en wichi “ÑOT” (turno 12). La conversación sobre el trabajo de las mamás parece detenerse por un instante, y se abre una secuencia lateral (entre los turnos 12 y 16) en la cual la docente y los niños trabajan alrededor del significado de la palabra “barro”.

Lo que nos interesa subrayar aquí es que este trabajo se hace con la participación de recursos verbales provenientes de sus repertorios plurilingües: el español estándar, el wichi y el español local. La docente guía en este trabajo metalingüístico a través de recursos interaccionales diversos como el contraste entre formas, y el subrayado a través de la prosodia de la palabra que debe aprenderse. Es justamente la palabra “barro” la que luego será empleada a lo largo de la interacción subsiguiente (ver turno 21).

Una cuestión más cabe considerar en el fragmento anterior. Si bien es cierto que en esta interacción están presentes dos lenguas, éstas están distribuidas entre diferentes actores quienes, además, ocupan lugares diferenciados en el aula. Los niños reconocen esta distribución, así como el lugar de mediadora lingüística de la asistente wichi. Esto se evidencia en la última secuencia en la cual una niña, Lucía, llama a la asistente. La niña parece responder a las

preguntas que la docente ha ido formulando de diversas maneras a lo largo de estas secuencias conversacionales, comentando en voz baja y en una interacción exclusiva con Meli, la asistente wichi, que efectivamente su abuela trabaja con barro en la elaboración de tinajas. La docente reconoce esta interacción que se ha producido fuera de la secuencia principal de la clase, y pide una confirmación a la niña. Sin embargo, quien responde en español es la asistente wichi, que media lingüísticamente entre la niña y la docente en este caso.

En esta misma línea, podemos observar el último fragmento, extraído de la clase con estudiantes de origen ucraniano en Brasil.

El caso siguiente es un fragmento de una interacción en la cual el uso del ucraniano se da en secuencias paralelas a la interacción principal; o sea, en una secuencia en la cual esta lengua se usa para hablar de otros temas, no relacionados al tema principal de la clase.

Caso 5

- a) Aluna 2: gente, eu passei um perfume em mim, mais foi uma
- b) borrifada só, que eu já não tô me aguentando
- c) Aluna 1: ruim?
- d) Aluna 2: não sei
- e) Aluna 1: [gente, alguém tem uma tesoura aí sobrando?
- f) Aluna 1: Авнидіюдеміпідем? (direccionando a pergunta para a sua colega)
- g) [E domingo aonde nós vamos?#]
- h) Aluna 2: НаТігри.
- i) [Na Tigre#. Neste caso, a aluna omite uma parte do nome da localidade, que seria *Linha Tigre*]

La secuencia interaccional transcrita en el caso 5 muestra que los estudiantes, al reconocer las prácticas lingüísticas en su lengua materna como legítimas en su clase, promueven conversaciones acerca de otros temas en las cuales utilizan su lengua comunitaria. Se trata de una secuencia de interacción que se produce luego de la dinámica de exploración de los nombres de los alimentos en portugués, español y ucraniano, organizada a través de secuencias alternantes entre las tres lenguas: portugués ↔ español ↔ ucraniano.

En el fragmento anterior, los estudiantes cambian de lengua del portugués al ucraniano para comentar el destino de su viaje el día domingo. Según nuestras observaciones en esta escuela, este tipo de alternancias no son comunes. Por lo tanto, podemos vincularlas a la legitimación del uso de la lengua ucraniana que se produce gracias a la incorporación que realiza la docente de esta lengua en las secuencias orientadas a la enseñanza-aprendizaje.

5. Discusión de los resultados

El análisis llevado a cabo abre la discusión de dos puntos que creemos interesantes sobre la relación entre la gestión de los recursos plurilingües en el aula y su potencial para la enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda o extranjera.

En primer lugar, se plantea que existe una relación entre la legitimación o habilitación de los recursos plurilingües que se realiza a través de su incorporación en las secuencias principales de la interacción, por un lado, y la posibilidad de que éstos sean empleados por los aprendices para reestructurar sus repertorios verbales y de comunicación, por otro. Esto se relaciona con el modo en que dichos repertorios se “tratan” interaccionalmente, habilitando su uso en algunos casos y deshabilitándolo, en otros. Según hemos considerado, en los casos en que los recursos plurilingües son habilitados o legitimados en relación con la actividad principal que se desarrolla, existen mejores condiciones para la aparición de secuencias de trabajo metalingüístico e intralingüístico, que potenciarían mayores oportunidades de aprendizaje.

Complementariamente, hemos señalado que los recursos verbales provenientes de diversas lenguas pueden estar jerarquizados en las interacciones en las aulas, sin que se potencie la interrelación o la comparación entre ellos. En estos encuadres, que hemos relacionado con una particular forma de gestionar las lenguas, la posibilidad de poner en juego recursos plurilingües para apropiarse de nuevas formas de la lengua segunda o extranjera se ven limitados.

En segundo lugar, lo que se plantea aquí puede proyectar la discusión sobre la relación entre diferentes modos de gestión de las lenguas en las interacciones y las políticas lingüísticas. Dos cuestiones se presentan relevantes en este sentido. Por un lado, en lo que respecta al estatus del español en ambos contextos; por otro, en lo relativo a la iniciativa docente de considerar el bagaje lingüístico de los estudiantes en la interacción de clase.

A diferencia de los primeros casos, en los cuales el espacio para la enseñanza del español está reconocido institucionalmente, ya que se trata de una lengua extranjera que forma parte del currículum escolar de los estudiantes, en los casos tomados del contexto indígena argentino, estos espacios emergen en la interacción en relación, como se señaló, con la lengua que se considera vehículo de los contenidos curriculares, presente en la agenda (muchas veces implícita) de la docente. En el primer caso, la enseñanza del español es parte de la política lingüística explícita del Brasil; en el segundo caso, esta lengua se considera la lengua común de la escolarización en Argentina, y no se prevén medidas para su enseñanza como segunda

lengua ni siquiera en contextos como los que hemos citado, en los cuales los niños desconocen o conocen muy poco esta lengua. Ambas políticas lingüísticas se basan en ideologías lingüísticas particulares que explican o dan sentido a las prácticas referidas en el apartado anterior.

Respecto al uso explícito de las lenguas no escolarizadas, es remarcable el modo en que el diseño de la actividad didáctica de la docente brasileña gestiona las tres lenguas, fomentando a través de la elicitación de enunciados en lengua ucraniana momentos de trabajo plurilingüe. De este modo, propone una política lingüística de la clase que se distancia de la oficial, en la cual los espacios para las lenguas están delimitados, y en la cual las lenguas de las migraciones no son empleadas para enseñar-aprender otras lenguas. Como hemos señalado, los estudiantes parecen reconocer esta política lingüística de la clase, hecho que se hace patente en la aparición de secuencias en que alternan del portugués al ucraniano en conversaciones entre ellos.

Contrariamente, según hemos observado en las clases con niños wichi, las aulas muestran una gestión de las lenguas que reconoce jerarquías entre lenguas, las cuales, como se explicó en el apartado anterior, están distribuidas mayoritariamente entre turnos de habla con distinto grado de independencia o dependencia. Los niños reconocen esta distribución entre las lenguas y reaccionan frente a ella optando por el uso de la lengua wichi para interactuar con la asistente, e interviniendo mayormente en español en interacción con la docente a cargo de la clase. Sin embargo, su falta de competencia en esta lengua y el reconocimiento de la jerarquía entre las lenguas parecen impactar en su participación en la clase, a la cual contribuyen poco y en turnos breves, generando menos oportunidades para la reestructuración de sus repertorios en la lengua-meta.

6. Comentarios finales

Las prácticas analizadas revelan una parte de la compleja realidad lingüística de Brasil y de Argentina, en lo que concierne a la comprensión y al estudio de los contextos plurilingües.

Si bien estas realidades están establecidas desde hace mucho tiempo, siguen siendo prácticamente invisibles a aquellos sectores que tienen a su cargo el estudio de las mismas. Esto puede explicarse en parte porque en el imaginario común, Brasil y Argentina son territorios monolingües, cada una con su lengua muy bien establecida —el portugués y el español. En esta

construcción política, se borran los procesos históricos de constitución de estas naciones, sus flujos migratorios y pueblos originarios de estos dos países.

Por lo tanto, lo que está claro de esta situación, es que la producción académica existente hoy en día no causa impacto suficiente capaz de replantear las prácticas y establecer otras formas, muchas veces más complejas, relacionadas a la didáctica del plurilingüismo. La posibilidad de plantear este tema, en una publicación científica, lo pone de relieve y posibilita que estos escenarios plurilingües formen parte de las discusiones en torno a las lenguas que habitan nuestros territorios y que, al fin, se materializan en prácticas escolares.

Partiendo de la discusión que presentamos en este estudio, nos parece necesaria la transformación de determinadas tendencias educativas que insisten en la implementación de un monolingüismo, ya sea en portugués, en español o en otros idiomas extranjeros que se enseñan en las escuelas. Esta perspectiva, hace años, estuvo basada en los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas, lo que parece perpetuarse en algunas situaciones escolares. Tal perspectiva, inevitablemente, finaliza siempre con el silencio y esconde las voces plurilingües que habitan las sociedades y las escuelas.

La transformación a que hacemos hincapié debe dirigirse a crear diferentes procedimientos metodológicos. En lugar de una didáctica monolingüe, proponemos otra, la cual aporte los conocimientos de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar nuevos saberes plurilingües y pluriculturales, tal como postula MOORE (2009) y que, por consecuencia, generen diferentes relaciones con su saber sobre las lenguas y también con sus identidades lingüísticas.

Referencias Bibliográficas

ALBERT, J.-L.; PY, B. Interlangue et conversation exolingüe. **Cahiers du Département de langues et des sciences du langage**, 1, 30-47, 2004.

Argentina. **Ley de Educación Nacional N° 26206**. Buenos Aires, 2006.

AUER, P. (ed.) **Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity**. New York: Routledge, 1999.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). **Acquisition et interaction en langue étrangère** [En ligne], 1, 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 16 mai 2016. URL: <http://aile.revues.org/4875>.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. **Working Papers in Urban Language and Literacies paper**, 65, 2011.

DE PIETRO, J.F.; MATTHEY, M.; PY, B. Acquisition et contrat didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Acquisition and didactic contract: Potentially acquisitional sequences in exolingual conversation. In.: WEIL, D.; H. FOUGIER (orgs.). **Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique**. Strasbourg, France: Université des Sciences Humaines, p. 99–124, 1989.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

GUMPERZ, J.J. **Engager la conversation**. Paris: Edition Minit, 1989. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611834>

HELLER, M. Undoing the macro/micro dichotomy: ideology and categorisation in a linguistic minority school. In.: N. COUPLAND, SARANGI, S., Y C. N. CANDLIN (Eds.), **Sociolinguistics and Social Theory** (pp. 212-234). London, UK: Longman, 2001.

HELLER, M. Critical ethnographic sociolinguistics. In.: M. HELLER (ED.), **Paths to postnationalism**. A critical ethnography of language and identity (pp. 31–50). Oxford: Oxford University Press, 2011. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.003.0002>

HORNBERGER, N. Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. **Language and Education** 9(4), 233-248, 1995. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1080/09500789509541417>

LÜDI, G. Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In KREMER, D. (ed.): **Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes**. Université de Trèves (Trier), 1986. Tübingen, Niemeyer, t. VII, pp. 4^o5-424, 1989.

LUDY, G.; PY, B. **Etre bilingüe**. Berne: Peter Langue, 2003.

LÜDI, G.; PY, B. 'To be or not to be ... a plurilingual speaker'. **International Journal of Multilingualism**, 6:2, p.154 – 167, 2009. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1080/14790710902846715>

MONDADA, L. Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. **Journal of Language Contact-THEMA**, 1, p.168-197, 2007. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1163/000000007792548396>

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2009.

MUYSKEN, P. **Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MUYSKEN, P. Code switching and grammatical theory. In: MYLROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. C.U.P, 1995. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511620867.009>

POPLACK, S. Code-Switching. In.: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J.; TRUDGILL, P. (Orgs). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**, 2004.

PY, B. Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. **Tranel**, 17, p. 147-161, 1991.

PY, B. Quelques remarques sur les notions d'exolingüisme et de bilinguisme. **Cahiers de Praxématique**, 25, 79-95. 1995.

UNAMUNO, V. Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüísticoeducativas desde las aulas bilingües del Chaco. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23 (101), 2015.

UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. Introducción. In: UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. (ed.) **Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina**. Bellaterra/Buenos Aires. GREIP/UAB, p. 17-30, 2012.

Simbología de las transcripciones

|| <núm>: pausa según duración.

EN MAYÚSCULA: lengua wichi

En negrita: lengua ucraniana

En minúscula: lengua española o portugués

: alargamiento vocálico

-: entonación final suspendida

\: entonación final descendente

/: entonación final ascendente

[comentarios del observador]

{(F) texto}: dicho con mayor volumen e intensidad.

acciones no verbales que acompañan el habla

=texto= =texto= : solapamientos

-Traducción del ucraniano al portugués.

Artigo recebido em: 29.06.2016

Artigo aprovado em: 03.09.2016