

Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas

Rodrigo Saul Guanuco

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
rodrigoguanuco793@gmail.com

María Macarena Ossola

Universidad Nacional de Salta
ICSOH-CONICET
Salta, Argentina
macossola@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de mostrar las experiencias de lectura, comprensión de textos narrativos y resolución de consignas escolares entre jóvenes indígenas y criollos. El estudio se desarrolló con estudiantes que cursan el 1° y 2° año de Ciclo Básico de secundaria en un contexto rural (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) a quienes se solicitó la lectura de textos narrativos que versan sobre la biodiversidad en el Chaco. Los mismos fueron presentados por el docente de la materia Biología en dos lenguas: español y wichí. En términos teóricos, la investigación se enmarca en los estudios de la Antropología de la Educación y la Sociolingüística. En las conclusiones, se destacan los beneficios de la lectura de textos bilingües, como así también la importancia de fortalecer la formación docente en contextos interculturales.

Palabras clave: *Diversidad lingüística, Educación secundaria, Interculturalidad, Bilingüismo, Jóvenes indígenas.*

Sprachliche Vielfaltigkeit und Sekundarbildung. Reflexionen über das Lesen von zweisprachigen (spanischen - Wichí) narrativen Texten bei jungen Einheimischen

Abstract

Dieser Beitrag hat zum Ziel, Erfahrungen von jungen Einheimischen und Kreolen beim Lesen, Verstehen narrativer Texten und Erfüllen von Schulaufgaben zu zeigen. Die Analyse wurde anhand der Beteiligung von Schülern des 1. und 2. Jahres der Grundstufe des sekundären Bildungsbereichs im ländlichen Kontext (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) durchgeführt, die erzählende Texte über die Biodiversität in Chaco lesen sollten. Diese Texte wurden vom Biologielehrer in zwei Sprachen vorgelegt: Spanisch und Wichí. Der theoretische Rahmen der Forschung umfasst Studien der Anthropologie der Erziehung und der Soziolinguistik. Bei den Schlussfolgerungen werden die Vorteile des Lesens zweisprachiger Texte sowie die Wichtigkeit der Stärkung der Lehrerausbildung in interkulturellen Kontexten hervorgehoben.

Stichwörter: *sprachliche Vielfaltigkeit, Sekundarbildung, Interkulturalität, Zweisprachigkeit, junge Einheimischen.*

Diversità linguistica ed educazione nel livello secondario. Riflessioni sulla lettura di testi narrativi bilingue (spagnolo-wichí) tra i giovani indigeni

Résumé

Cet article vise à montrer les expériences de lecture, de compréhension des textes narratifs et de résolution des slogans scolaires parmi les jeunes autochtones et créoles. L'étude s'est déroulée avec des étudiants qui font la 1^o et 2^o année du Cycle Fondamental du Secondaire dans un contexte rural (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) à qui a été demandée la lecture de textes narratifs portant sur la biodiversité dans le Chaco. Ils ont été présentés par l'enseignant de la matière Biologie en deux langues : espagnol et wichí. En termes théoriques, la recherche s'inscrit dans les études de l'anthropologie de l'éducation et de la sociolinguistique. Les conclusions soulignent les avantages de la lecture de textes bilingues ainsi que l'importance de renforcer la formation des enseignants dans des contextes interculturels.

Mots-clés : *diversité linguistique, enseignement secondaire, interculturalité, bilinguisme, jeunes autochtones.*

Linguistic diversity and secondary education: Considerations of bilingual narrative texts (Spanish-Wichí) in indigenous young students

Abstract

The aim of this article is to show the experiences of reading, reading comprehension of narrative texts and solving of school activities among indigenous and creole young individuals. The study was conducted with students in the 1st and 2nd year of the Basic Cycle of secondary school in a rural context (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta). They were asked to read narrative texts dealing with biodiversity in the Chaco, introduced by the Biology teacher in two languages: Spanish and Wichí. In theoretical terms, this research work is framed in the Anthropology of Education and Sociolinguistics studies. The conclusions of this work highlight the benefits of reading bilingual texts, as well as the importance of strengthening teacher training in intercultural contexts.

Key words: *linguistic diversity, secondary education, interculturality, bilingualism, young indigenous individuals*

Diversidade linguística e educação secundária. Reflexões sobre a leitura de textos narrativos bilingues (espanhol - wichí) entre os jovens indígenas

Riassunto

Questo articolo ha come obiettivo quello di mostrare le esperienze di lettura, comprensione di testi narrativi e risoluzione di consegne scolastiche tra giovani indigeni e creoli. Lo studio è stato portato a termine su studenti che frequentano il 1^o e 2^o anno del Ciclo Básico delle superiori in un contesto rurale (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta), ai quali è stata richiesta la lettura di testi narrativi che trattano sulla biodiversità nel Chaco. Questa stessa attività è stata proposta dal docente di Biologia in due lingue, spagnolo e wichí. In termini teorici, la ricerca si è centrata nello studio dell'Antropologia dell'Educazione e della Sociolinguistica. Nelle conclusioni, si sottolineano i benefici della lettura di testi bilingue, così come l'importanza del rinforzamento della formazione docente in contesti interculturali.

Parole chiave: *diversità linguistica, educazione secondaria, interculturalità, bilinguismo, giovani indigeni.*

Diversidade linguística e educação secundária. Reflexões sobre a leitura de textos narrativos bilingues (espanhol - wichí) entre os jovens indígenas

Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar as experiências de leitura, compreensão de textos narrativos e resolução de tarefas escolares entre jovens indígenas e crioulos. O estudo foi desenvolvido com alunos do 1^o e 2^o anos do Ciclo Básico do ensino médio em contexto rural (Missão San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) que foram convidados a ler textos narrativos que tratam da biodiversidade no Chaco. Os textos foram apresentados pelo professor de Biologia em duas línguas: espanhol e wichí. Em termos teóricos, a pesquisa faz parte dos estudos da Antropologia da Educação e da Sociolinguística. Nas conclusões destacam-se os benefícios da leitura de textos bilingues, assim como a importância de fortalecer a formação de professores em contextos interculturais.

Palavras-chave: *diversidade linguística, educação secundária, interculturalidade, bilinguismo, jovens indígenas.*

Introducción

Este artículo presenta resultados sobre las experiencias de lectura, comprensión de textos narrativos y resolución de consignas escolares entre jóvenes indígenas y criollos que cursan el 1° y 2° año de Ciclo Básico de secundaria en un contexto rural (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta). Como parte de la investigación, se solicitó a los estudiantes la lectura de textos narrativos bilingües (wichi y español). Cabe señalar que, a diferencias de lo que ocurre con otros niveles escolares, existen pocos registros acerca de las formas en que se lleva adelante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos interculturales del nivel medio argentino (secundaria), por lo que nuestro trabajo se propone abonar en este campo de estudios.

Es importante mencionar que la EIB se ha incorporado como derecho en nuestra Constitución Nacional en el año 1994 con la finalidad de: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (Art. 75, Inciso 17). En Salta, la resolución N° 460 de 2008 crea la figura del “Docente auxiliar de lengua y cultura aborígen” con la finalidad de que trabajen junto al docente de grado en términos de “pareja pedagógica”, con lo que se persigue promover el intercambio de saberes occidentales e indígenas para garantizar el derecho de los niños y las niñas indígenas a una educación intercultural. Esta figura sólo se aplica en el nivel inicial (salas de cuatro y cinco años) y en los cuatro primeros grados de la primaria.

El artículo surge en la intersección de dos investigaciones. Por un lado, una tesis de maestría que indagó sobre la lecto-comprensión de textos en Biología en un contexto intercultural y bilingüe¹ y, por otro lado, el proyecto PICT 2018- 2825 “Diversidad Lingüística, Literacidad y Educación. Estudio de los procesos de adquisición y uso de las lenguas wichi y español entre jóvenes bilingües en la Provincia de Salta”.

¹ “Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe”, Guanuco, R. S., Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología, 2018. Los datos de campo se corresponden con el desarrollo de esta investigación.

En términos teóricos, la investigación se enmarca en los estudios de la Antropología de la Educación y la Sociolingüística. Desde la primera, se busca reconocer de qué forma los contenidos y diseños escolares son negociados y disputados en los contextos reales de escolarización (Levinson et ali., 2007), tomando en cuenta que estos están anclados en relaciones históricas locales y en complejos entramados políticos, los cuales condicionan y permean las prácticas educativas (Rockwell, 2009). Del campo de la Sociolingüística, se retoman los aportes de las investigaciones acerca de la socialización lingüística, que buscan generar una perspectiva integradora sobre la socialización (el proceso de adquisición de pautas culturales) y la adquisición del lenguaje. Particularmente, el estudio de las lenguas y la escolaridad permite comprender las problemáticas vinculadas a las lenguas como conflictos sociales que involucran a sus hablantes en contextos de enseñanza plurilingües (Gandulfo, 2007) en los cuales se actualizan problemáticas socioculturales de mayor escala. En el marco de nuestro estudio es relevante el concepto de glotopolítica, que refiere a las acciones emprendidas por distintos sectores de la sociedad para sostener, defender o promover determinados comportamientos lingüísticos (Casimiro Córdoba, 2019), con la intención de generar nuevas posturas acerca de los usos lingüísticos y los estatus de las lenguas.

La investigación se llevó a cabo en el chaco salteño, donde habitan diferentes pueblos indígenas y también población no-indígena (criolla). Un aspecto a tener en cuenta es la escasez de antecedentes de estudio en esta zona acerca de las lenguas (indígenas y español), las prácticas lingüísticas y las conductas de los hablantes (Rodas, 2015). Esto se hace notable en lo referido no solo a la descripción gramatical de las lenguas indígenas, sino también a la elaboración de perfiles sociolingüísticos que permitan comprender los usos lingüísticos que realizan los hablantes. Una caracterización sociolingüística del chaco salteño realizada por Rodas (2015), señala que las lenguas indígenas empleadas son lenguas minoritarias y que las comunidades que las utilizan no sólo son grupos marginados desde el punto de vista lingüístico (ya que sus lenguas no son válidas para las interacciones interétnicas), sino que también sufren marginalidad desde el punto de vista económico y social por el conjunto de la comunidad no-indígena (Rodas, 2015).

Particularmente los miembros del pueblo wichí se caracterizan por el uso mayoritario de la lengua indígena, la cual aprenden como primera lengua (es decir, en contextos familiares y comunitarios). De manera general, los niños wichí aprenden el español en sus interacciones con la sociedad no-indígena. Esto se produce principalmente durante el ingreso a la escolaridad formal, que es impartida en su totalidad en español (Ossola, 2015), siendo parcial y fragmentaria la introducción de la lengua indígena en los salones de clases –mayoritariamente los maestros auxiliares bilingües son quienes se encargan de ello, pero es una figura que sólo está presente durante los primeros años de educación– (Guanuco, 2018).

En cuanto a los materiales didácticos disponibles para la enseñanza en el chaco salteño, se encuentra que los manuales escolares u otros textos utilizados suelen estar

desactualizados y descontextualizados (Guanuco, 2018). Asimismo, la gran mayoría de los textos disponibles se corresponden con los géneros textuales expositivos y descriptivos. Además, los textos en la primera lengua (wichí) son utilizados de manera esporádica y únicamente en los niveles inicial y primaria. A diferencia de los textos en español, los escritos en wichí pertenecen generalmente al género narrativo: predominan los mitos y las leyendas de las comunidades indígenas. En este marco no se cuenta con antecedentes que indaguen acerca de la enseñanza a partir de textos de las Ciencias Naturales (Rodas y Torino, S/F).

En este particular contexto se llevó adelante la investigación entre los años 2016 y 2017. La misma se desarrolló en el colegio secundario estatal ubicado en la localidad de San Patricio, un paraje rural habitado por miembros del pueblo wichí. Cabe señalar que uno de los autores de este trabajo se desempeñaba como docente de la institución estudiada durante el período 2013 - 2018, fecha en la que se desarrolló la investigación. La misma surge a través de la constatación personal de que, entre los docentes del colegio secundario, *“los estudiantes del colegio fallan al leer y comprender los textos porque el “nivel del lenguaje” es alto para ellos y además no poseen una “base” sobre los contenidos al abordar los textos en las diferentes disciplinas, entre ellas las de las Ciencias Naturales y Tecnología”* (registro de campo). Teniendo en cuenta que la relación pedagógica no es unilateral, sino que se constituye en redes de relaciones que incluyen de manera directa a estudiantes y docentes (y de manera indirecta a muchos otros actores), se partió de la idea de que cierta parte del “problema” en la comprensión de los textos entre los estudiantes de contextos rurales e interculturales se relacionan con el tipo de textos que los docentes acercan a los estudiantes, la temática que abordan los mismos y la relación establecida entre los diferentes tipos de conocimientos (comunitarios y escolares).

El artículo se estructura en seis partes. La primera recoge los antecedentes de estudio sobre la temática. En la segunda parte se describe al pueblo wichí (2.1), la lengua wichí (2.2.) y la zona de estudio (2.3.). La tercera parte presenta la metodología utilizada en el estudio. En la cuarta parte se presentan los resultados de la investigación y en la quinta se discuten los mismos. Por último, el artículo concluye con reflexiones acerca de cuáles fueron las percepciones y las actitudes de las y los jóvenes frente a la lectura y la resolución de consignas de textos presentados en dos lenguas: wichí y español.

1. Antecedentes de estudio

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias predominan los textos expositivos: libros escolares, divulgaciones científicas y publicaciones científicas (Fernández Rivera, 2007). El objetivo de este tipo de textos es que el receptor comprenda hechos, procesos y fenómenos del área, como así también aumentar su nivel del conocimiento (Escudero y León, 2007). Los textos argumentativos son menos frecuentes y en el aula se los puede trabajar a través de situaciones dialógicas con argumentaciones (Jorba, 2000). Por último, el texto narrativo es menos frecuente y aparece en los libros en forma de relato biográfico, o en la readaptación de algún

texto expositivo (Revel Chion et ali., 2013). Asimismo, se sabe que los estudiantes tienen diferentes tipos de actitudes y procesan la información de distinta manera en función de los géneros textuales a que se los enfrenta (Goncalves Nigro, 2010).

Con respecto a la lectura y comprensión de textos en Ciencias Biológicas, una de las estrategias más empleadas es la lectura orientada con actividades y comprensión de textos leídos durante las clases de ciencias. En este sentido: “la lectura también es el mejor medio para apropiarnos del lenguaje de la ciencia y, como hemos visto, éste es necesario para construir y elaborar ideas” (Sanmartí, 2000: 14).

Pero ¿qué implica leer un texto en las clases de Ciencias Naturales (Biología, Física, Química)? ¿qué dispositivos se ponen en juego al momento de la interacción con el material bibliográfico? De manera general, se considera que un estudiante, para leer y comprender textos escolares de ciencias, precisa desplegar capacidades cognitivo-lingüísticas: analizar, describir, comparar, interpretar, resumir, inferir, demostrar y tomar postura, etcétera. De esta manera se espera que se logre el aprendizaje de los contenidos curriculares. Asimismo, es esperable que estas habilidades sean aprendidas durante la trayectoria escolar obligatoria (nivel inicial, primario y secundario).

En Argentina, una forma de determinar el nivel de dichas habilidades es a través de un dispositivo nacional de evaluación denominado Aprender. El mismo tiene el objetivo de cuantificar el desempeño académico de los estudiantes de 5° año en las siguientes áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A nivel nacional, en el ámbito rural se ha observado una mejora en las respuestas ligadas a las habilidades cognitivo-lingüísticas desde el año 2013 hasta el 2017 (Informe final Aprender, 2017).

Para el caso de la provincia de Salta, donde los establecimientos rurales fueron agrupados entre sí por razones estadísticas, se registró una leve mejoría desde el año 2013 y los resultados arrojados para el año 2017 fueron los siguientes: “sólo un 34% de los estudiantes mostró un manejo satisfactorio y avanzado en dichas habilidades, en un mismo porcentaje el rendimiento fue por debajo del nivel básico, y el restante de la población posee un nivel básico en el uso de dichas habilidades en situaciones problemáticas” (Informe final Aprender, 2017).

Estos resultados señalan que existe un elevado número de estudiantes que sólo logra desarrollar las habilidades básicas en torno a la lectura y la resolución de consignas durante el nivel medio de estudios. Asimismo, es probable que esto sea un factor que condicione el tránsito académico en otras instancias educativas, como ser la educación superior (Carlino, 2004 y García Romano, 2011). Por otra parte, es importante hacer notar que la capacitación de los docentes no-indígenas para trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística no ha sido totalmente desarrollada. Esto conlleva a que, en muchas ocasiones, no se tome en cuenta el contexto en el que se enseña, ni se pongan en valor los conocimientos previos –ni la forma de conocer– que existe entre jóvenes de poblaciones rurales y bilingües.

De hecho, la trayectoria por la educación media de los pueblos indígenas tiene ciertas particularidades, que los diferencia de la trayectoria de la población total del país. En tal sentido, las trayectorias de los jóvenes y adultos indígenas muestran brechas más pronunciadas en relación con el acceso y la graduación de los niveles de escolaridad medio y superior (UNICEF, 2010). Esto se corresponde, en términos de edades, a las poblaciones adolescentes y jóvenes: “Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes (indígenas), se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los niños indígenas. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años” (UNICEF, 2009: 34). Así, las trayectorias educativas de los pueblos indígenas en Argentina muestran un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, de manera más específica, se establecen correlaciones entre edad y año aprobado. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en nuestro país. También es importante destacar que existen notables diferencias en las trayectorias escolares entre los diferentes pueblos indígenas, siendo los mbyá guaraní y los wichí quienes representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (cf. INDEC, 2004-2005 y UNICEF, 2010).

A continuación, revisaremos sucintamente los antecedentes de estudios desarrollados junto a comunidades originarias de diversos países. En España, Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch (2014), hallaron una relación directa entre alto rendimiento académico y un buen nivel de comprensión lectora en una población bilingüe mazigio-español, cuando son expuestos a textos literarios, expositivos y de interpretación de datos. Además, aclaran que la condición bilingüe no afecta significativamente el rendimiento escolar de los estudiantes.

En una experiencia con pueblos originarios de México, Francis (1992), encontró que:

“La experiencia de los alumnos de habla hñan’hñú con la lectura y la redacción en sus dos lenguas sugiere que estrategias de comprensión y competencias discursivas pueden ser transferidas con gran facilidad. Resolvieron tareas de escritura en su L1 y demostraron que son capaces de utilizarla para el desarrollo de proficiencias académicas. Independientemente de su grado de bilingüismo, son capaces de adquirir estrategias de comprensión tanto en español como en hñan’hñú. La falta de competencia oral en una u otra no implica la exclusión de experiencias e interacción con la escritura en ninguna de las dos” (p.10).

Manrique-López & Aclé Tomasini, (2006) encontraron que los alumnos de primaria de una comunidad originaria mexicana bilingüe (náhuatl-español), suelen manifestar una buena narración de hechos en dicha lengua, porque la misma es utilizada para comunicarse con otros miembros de la comunidad, mientras que para otras actividades escolares utilizan de una forma más provechosa el español.

Resultados antagónicos fueron encontrados por otros autores, quienes consideran que el bilingüismo en México en la educación básica, puede generar una barrera que no logran superar y este hecho se torna un factor de bajo rendimiento escolar (Cú Balán et al., 2007) y abandono escolar (Rebolledo Recendiz, 2009, p.9 y 10). A su vez, Cú Balán et al. (2007), considera que “El uso de la lengua maya (materna) como medio de instrucción favorece el aprovechamiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo de escuelas primarias bilingües de las comunidades de Santa María, Dzilbalché y Blanca Flor, pertenecientes a los municipios de Calkiní y Hecelchakán en el Estado de Campeche (México)” (p. 73 y 74). En Ecuador, Chango Chango (2016) encontró resultados similares:

“En los estudiantes de séptimo año de Educación Básica se evidencia una inadecuada comprensión lingüística (en un 53%) cuando los docentes no utilizan las técnicas de enseñanza para el desarrollo del bilingüismo, esto dificulta el aprendizaje de los estudiantes al momento de la asimilación de los conocimientos” (2016: 63).

En estudios anteriores realizados junto a estudiantes wichí que asisten a la educación superior universitaria encontramos que, en este nivel académico, ellos enfrentan grandes dificultades para la comprensión de los textos académicos, y que muchas veces deben buscar en el diccionario “palabra por palabra” para poder entender el sentido de aquello que leen (Ossola, 2015). Esto nos conduce a pensar en las grandes inequidades por las que atraviesan en sistemas escolares que les son (aún en la actualidad) impuestos en términos de contenidos y de la lengua en el cual se imparten (español).

Ante tales dificultades, diferentes autores subrayan la relevancia de que los estudiantes bilingües puedan acceder a los materiales de lectura en las dos lenguas: la indígena y el español. Al respecto, Artieda (2012), señala la importancia de contar con textos elaborados y escritos por docentes locales y miembros de las comunidades, ya que los mismos permiten recopilar las historias, las memorias y los conocimientos sobre la naturaleza que traen consigo los miembros de la comunidad. La autora también subraya

la necesidad de que dichos textos circulen, sean usados, leídos, y aceptados por ambas comunidades (indígena y escolar). De lo contrario, señala, perdería sentido el arduo trabajo de escritura y traducción que tales textos suponen, y la cultura de los pueblos originarios quedaría subsumida –nuevamente– ante la cultura hegemónica.

2. Los wichí

Los wichí conforman un pueblo indígena que ocupa, desde hace siglos, zonas adyacentes a los márgenes de los ríos Pilcomayo y Bermejo, en la Región del Chaco². Actualmente se encuentran en el sur del Departamento de Tarija (Estado Plurinacional de Bolivia) y, en Argentina, el este de la provincia de Salta y el oeste de las provincias de Formosa y Chaco (ver imagen número uno). El último Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50.149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representa al 5,28% del total de población indígena del país.

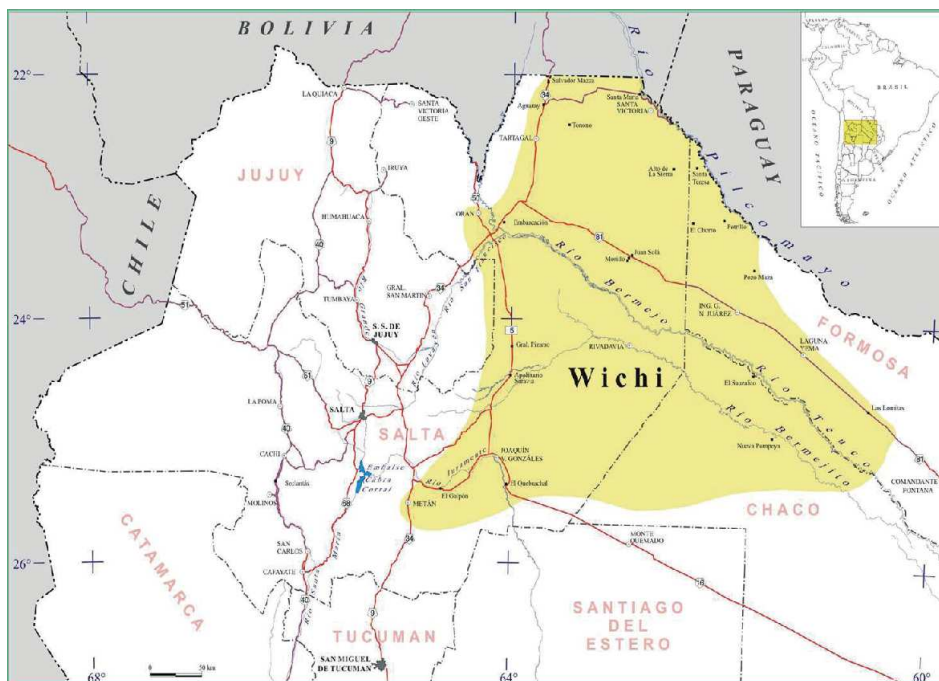


Imagen N° 1. Mapa con distribución del pueblo wichí en territorio argentino. Fuente: Enrique López. En: Consejo Wichí Lhämtes, 2013.

Desde hace más de 7.000 años A.C el Chaco fue ocupado por diversos grupos humanos entre ellos los antecesores de los actuales wichí. Según fuentes históricas, este pueblo, y los restantes pueblos indígenas que habitaban la Región Chaqueña entraron en contacto con la sociedad occidental hacia 1.628, en una expedición que se desarrolló en la región, en la que se determinó que los wichí eran aproximadamente 30.000 individuos (Abilés, 2010). En 1.635 los jesuitas iniciaron su tarea misionera entre los wichí cercanos al Río Bermejo. A partir de esa fecha las distintas misiones jesuitas y franciscanas tuvieron contacto frecuente con los diversos pueblos originarios de la región.

El impacto del avance de la sociedad mayoritaria y occidental sobre los pueblos indígenas fue alarmante, desarticulando diferentes aspectos de su vida. En 1872, por ejemplo, los wichí sufrieron una fuerte masacre por parte de las tropas militares, se calcula que sólo 3.000 personas en la región sobrevivieron. En esa misma época, comenzaron a asentarse poblaciones criollas (generalmente pequeños agricultores o ganaderos) en distintos puntos de esta región (Abilés, 2010).

2 El Chaco comprende un vasto territorio de casi 1.000.000 km² que abarca parte del sudeste de Bolivia, el oeste de Paraguay, el nordeste de Argentina y parte del sudoeste de Brasil. En esta región la interacción permanente entre distintos grupos humanos durante siglos ha generado rasgos compartidos tanto en la organización sociopolítica y las prácticas de subsistencia como en los rituales, la música y la cosmología (Golluscio y Vidal, 2009, en Ossola, 2020).

En cuanto a su organización social, los wichí tradicionalmente estaban organizados en tribus o bandas que tenían un ciclo de traslado dentro de un territorio. Este tipo de organización trae consigo una forma de socialización y ordenamiento dentro de las familias, por ejemplo, la división por sexo y edad para el trabajo en la familia y las formas de cooperación. Desde el aspecto económico, los wichí tradicionalmente migraban en diferentes espacios y esto se debía a las variaciones estacionales de la zona y la disponibilidad de los recursos alimenticios. En la actualidad, los wichí se dedicaban a la caza, la recolección, la pesca, como así también a la elaboración de artesanías con madera de palo santo y cháguar (Abilés, 2010).

Durante la primera parte del siglo XX los anglicanos iniciaron una tarea evangelizadora en la zona, a partir de la fundación de “misiones” que repercutieron en la sedentarización de los pueblos indígenas. Se crearon la Misión Chaqueña (provincia de Salta, 1914), la Misión San Andrés (Formosa, 1927) y la Misión San Patricio (Salta, 1933), entre otras. Cabe destacar que dicha evangelización provocó muchos cambios económicos, políticos y sociales, ya que se les inculcó una nueva forma de ver al mundo (visión cristiana y occidental) y una nueva forma de vivir (dejaron la vida semi-nómada, comenzaron a criar ganado para la subsistencia y adaptaron nuevas prácticas religiosas). Esta modernización, sin embargo, profundizó las desigualdades estructurales de este pueblo (Abilés, 2010; Castillo, 1999).

En relación con la educación, los wichí tradicionalmente recibían una educación familiar donde los adultos les enseñaban a los más jóvenes sobre la caza, la pesca, los modos de relacionarse con las personas y con los otros de los seres vivos. Estos conocimientos eran transmitidos entre generaciones (Abilés, 2010; Castillo, 1999; Ossola, 2015). Durante la segunda mitad del siglo XX aparecen las primeras escuelas en la zona, asentadas con el propósito de señalar los límites internacionales, y de propiciar la asimilación de la cultura y la lengua dominante por parte de los niños y jóvenes indígenas (Castillo, 1999). Desde entonces y hasta la actualidad, muchos estudiantes indígenas observan con recelo al sistema educativo, llegándolo a calificar como excluyente ya que emplea diferentes mecanismos de discriminación, en los vínculos interétnicos, como así también en los contenidos académicos (Artieda, 2012, Ossola, 2015).

2.1. La lengua wichí

La lengua wichí integra la familia lingüística mataco-mataguayo, que incluye también al chorote, el nivaklé y el maká (Censabella, 2009). Esta lengua destaca por su gran vitalidad, lo cual se traduce en el elevado porcentaje de usuarios que declara hablarla y/o entenderla (94%), hablarla usualmente (82%) y haberla aprendido como lengua materna (81%) (INDEC, 2004-2005). Resulta destacable que gran parte de los niños y niñas wichí son socializados en la lengua originaria y la emplean como primera lengua, además de que la mayoría de los miembros de este pueblo la usa cotidianamente para comunicarse, especialmente en contextos domésticos, comunitarios y religiosos. En la actualidad se reconoce la existencia de dos grandes grupos dialectales al interior de esta lengua: el pilcomayeño y el bermejeño, que responden a la ubicación histórica de los grupos en relación a los ríos Pilcomayo y Bermejo.

Si bien la mayor parte de la población wichí habla y entiende la lengua indígena, no sucede lo mismo con la escritura de esta lengua, ya que muchas personas declaran hablarla, pero no leerla ni escribirla. Respecto de la escritura del wichí, se registran cuatro etapas para su desarrollo (Ossola, 2020). La primera de ellas se remonta a las anotaciones iniciales de palabras en esta lengua, lo que sucedió hacia fines del siglo XIX con notas gramaticales realizadas por lingüistas, exploradores y religiosos. Un segundo momento está marcado por los intentos de estandarización de la lengua wichí por parte de los misioneros anglicanos. A comienzos del siglo XX, éstos “crearon un alfabeto wichí con el fin de traducir la Biblia y materiales religiosos a esa lengua” (Nercesian, 2017).

Una tercera etapa está marcada por el avance de dos sectores en los núcleos indígenas: el Estado y las organizaciones no gubernamentales. El avance de las escuelas en las comunidades wichí trajo aparejado la valoración del español por sobre la lengua indígena. Recién en la década de 1980 se produce la incorporación de algunos miembros de las comunidades indígenas en la estructura de las escuelas bajo la figura de maestros auxiliares bilingües. Ellos han sido quienes, disputando posiciones, han logrado incorporar aspectos de la cultura

y la lengua wichí en el formato escolar (Ossola, 2020). No obstante esto, hay que recordar que los maestros auxiliares bilingües sólo están presentes en el nivel inicial y en los primeros años de primaria (1ro a 4to grado), quedando luego los estudiantes indígenas sólo vinculados a maestros y profesores que desconocen (o conocen poco) de la lengua y la cosmovisión indígena.

Por último, una cuarta etapa la constituye el avance del pueblo wichí en la gestión y la toma de decisiones vinculadas con su lengua. Esto se produce en el marco de modificaciones legislativas y el fortalecimiento de las demandas indígenas que ocurren hacia fines del siglo XX. Las mismas fueron llevadas adelante a través de organizaciones no gubernamentales y sectores indígenas comprometidos con el sostenimiento y afianzamiento de la lengua wichí (Ossola, 2020).

Antes de cerrar este apartado, es necesario hacer notar que existe un área de vacancia respecto del registro de las prácticas de lectura entre las y los wichí. Debido a ello, este trabajo se presenta como un estudio exploratorio acerca de las habilidades de comprensión de textos entre jóvenes bilingües.

2.2. La zona y el caso de estudio

La Misión San Patricio se ubica en el municipio de Rivadavia Banda Norte, correspondiente al Departamento Rivadavia, en la provincia de Salta. Según datos definitivos del Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010 el departamento de Rivadavia presenta el 49,1 % de hogares con Necesidades básicas insatisfechas (NBI). Desde la perspectiva local, se señala que el origen de la Misión data de 1933 (Montani y Juárez, 2016):

“Feliz Paz, líder de la zona, fue a buscar ayuda para poder crear una misión ya que [los wichí] sufrían el hostigamiento de los criollos de la zona, y fue en el año 1933, cuando llegó el misionero Enrique Grubb quién colaboró con la creación de esta misión” (...) los misioneros iniciaron sus trabajos, que consistieron en construir, por ejemplo, una iglesia, una escuela, una botica, un almacén, sus propias viviendas y una cocina. Cuando todas estas obras estuvieron terminadas, ellos las rodearon con un cerco de alambres de púas y lisos” (2016: 41 y 43).

Actualmente, la Misión San Patricio cuenta con aproximadamente 150 familias y 600 personas (datos aportados por personal directivo del nivel secundario) donde todos pertenecen al pueblo Wichí y su primera lengua es el wichí, de uso comunitario. Los miembros de la Misión utilizan el castellano para comunicarse con los criollos, ya sea en el paraje (Puesto Sanitario y Escuela) o fuera de él. A su vez, existe un presidente comunal que es elegido por la comunidad y su principal función es la de velar por el bienestar de la comunidad. Los pobladores cuentan con condiciones de vida desfavorables, habitan en casas de adobe y techos de paja. Mayoritariamente se dedican a la cría de animales caprinos, porcinos y vacunos, y, en ciertas oportunidades, a la caza y la pesca. Entre las instituciones presentes están: un puesto sanitario, una iglesia anglicana, la escuela primaria y el colegio secundario. Nos detendremos a describir brevemente a estas instituciones a continuación.

La escuela primaria de la Misión acoge aproximadamente a 80 niños, de los cuales todos son indígenas, a excepción de un niño criollo. La oferta educativa incluye desde el nivel inicial (sala de 4 años) hasta el 7° grado. Los maestros son en su totalidad criollos, es decir, no se cuenta con maestros indígenas. Los adultos indígenas se incorporan como personal de la escuela bajo dos figuras: maestros auxiliares bilingües (para el nivel inicial y los primeros años de primaria) y personal de maestranza.

Por su parte, el Colegio Secundario Rural funciona desde 2013 y tiene una matrícula total de 32 alumnos, con edades que oscilan entre los 13 y los 27 años. Se trata de una población estudiantil mixta compuesta por indígenas (grupo mayoritario) y criollos. El Colegio es de modalidad itinerante (docentes que trabajan de forma simultánea en diversos lugares, pero en la misma institución)

junto a otros parajes de la zona (Paraje Pozo El Algarrobo, Paraje Fortín Belgrano y Paraje La Salvación) y pluricurso (1° año y 2° año se dictan en un aula, al igual que 3° y 4° año en otra aula), excepto el 5° año que se dicta por separado en un aula distinta. La orientación del Colegio es en Humanidades y Ciencias Sociales por lo que el perfil de los estudiantes está relacionado con una formación de carácter teórico en las Ciencias Sociales (Geografía, Territorio, Psicología, Historia Regional, del Pensamiento Social, etcétera). A nivel institucional, hay un Director Interino, un Secretario y 15 docentes, cuyas edades oscilan entre los 25 y los 50 años, organizados en 4 grupos de trabajo teniendo en cuenta su carga horaria, quienes itineran por los parajes siguiendo un cronograma. Todos ellos son oriundos de otras localidades de la provincia de Salta. Cada docente es específico en su área.

Respecto a los estudiantes, los wichí viven en los alrededores del Colegio (San Patricio), mientras que los criollos proceden de otros parajes aledaños que se encuentra a más de 5 km. Algunos de ellos perciben ingresos ya sea del plan Progresar o la Asignación Universal por Hijo (Datos cedidos por el Director del Colegio). También recibieron su Netbook hasta el año 2017 bajo el programa Conectar Igualdad (Datos cedidos por el Director del Colegio), sin embargo, el poco abastecimiento energético (paneles solares de la escuela) y la falta de servicio técnico restringen el uso de estas herramientas. Por último, el Colegio carece de libros propios y los docentes trabajan con una colección de Serie Horizontes (7°, 8° y 9° año contexto rural) de las distintas áreas y libros de las editoriales Santillana y Puerto de Palos, predominando en ellos el género expositivo. Bajo esta situación, trabajar con lecto-comprensión de textos en ciencias puede resultar una tarea compleja para el docente.

3. Metodología

Según el informe final de Aprender (2017) para el caso particular de San Patricio, el rendimiento tanto en Lengua (competencias lecto-comprensoras) como en Matemática es muy bajo con respecto a la media del municipio, la provincia y la nación. Vale preguntarse ¿qué es lo que ocurre con los estudiantes del secundario en cuanto a su rendimiento académico? Si bien es complejo analizar esta variable, se puede pensar que existen varios factores que pueden incidir en el rendimiento académico. Uno de ellos son la estructura y los géneros textuales, que poseen ciertas características, y, a su vez, las actividades relacionadas al contenido de los textos que podrían (o no) condicionar la lectura y comprensión de textos en las distintas disciplinas, entre ellas la Biología.

Si bien no existen estudios sobre la influencia del bilingüismo en el rendimiento académico en este paraje, se podría pensar en este tipo de asociación porque en este predio educativo coexisten los niveles inicial, primario y secundario. En la educación inicial y primaria (hasta 4° grado) los estudiantes son acompañados por un maestro auxiliar bilingüe y luego las clases son impartidas en castellano. Fuera del horario escolar, ellos suelen hablar en la primera lengua. En el nivel medio, todas las clases son impartidas en castellano y no existe el auxiliar bilingüe. Durante las clases y reuniones pedagógicas, los docentes del colegio secundario, afirman que los mismos estudiantes suelen hablar en la primera lengua, pero tienen muchas dificultades para resolver las actividades que los mismos docentes proponen, por lo tanto, y ante las directivas de supervisión, consideran necesario realizar una readecuación de contenidos y planificación diferencial tanto para estudiantes indígenas como para sus pares criollos.

Frente a esta situación, y bajo la premisa de caracterizar la comprensión lectora entre las y los estudiantes wichí del colegio secundario de San Patricio, se llevó a cabo un estudio de caso de carácter básico, exploratorio, cuantitativo y cualitativo, donde se aplicó una encuesta y se realizaron entrevistas (Hernández Sampieri et al., 2010), a estudiantes criollos y wichí, tanto para el Ciclo Básico (1 y 2 año – pluricurso) como para el Ciclo Orientado (3 y 4 año – pluricurso).

La población total de estudio se compone de estudiantes criollos (18%) y wichí (82%), entre los cuales se registró 3 (tres) casos de sobreedad escolar. A lo largo del muestreo se registraron algunas ausencias de los encuestados por lo tanto, el tamaño poblacional durante el estudio fue cambiando en los distintos días de aplicación de los cuestionarios.

En este artículo pondremos el foco en la lectura y comprensión de textos vinculadas con el texto narrativo entregado a los estudiantes³. En este sentido, tenemos dos objetivos: desde la perspectiva cuantitativa, nos proponemos mostrar cuál ha sido la respuesta de las y los estudiantes a las consignas señaladas por el docente. Y desde la perspectiva cualitativa, indagaremos sobre algunos significados asignados por los jóvenes al acto de leer y comprender los textos escolares.

El texto narrativo lleva el título “*Takuaj y el hornero*”. El mismo fue seleccionado porque ofrece una mejor lecturabilidad, su superestructura es más sencilla y fácil de significar (Cubo de Severino, 2010). También se optó por emplearlo porque aborda aspectos biológicos (biodiversidad), y aspectos culturales de la comunidad wichí (leyenda). A su vez, y con el propósito de evaluar el impacto del uso de la lengua materna en procesos de enseñanza y aprendizaje, se trabajó con una versión del mismo texto traducida a la lengua wichí.

Texto: Takuaj y el Hornero

Hace mucho mucho tiempo Takfwaj era un hombre al que no le gustaba trabajar: siempre andaba de un lugar a otro, le gustaba quedarse debajo de un árbol o en cuevas.

En épocas de lluvia muchas veces se lo veía muy triste y con mucho frío.

Un día se levanta y se dirige al monte a buscar algo para comer. Lleva su honda, su flecha, su yica. De pronto llega a una laguna y se encuentra con el hornero y se entretiene a observar lo que hace. Obviamente que casi lo mata para su alimento.

Takfwaj dice:

–Señor hornero, qué hermoso cómo trabaja usted, ¿cómo es posible que usted pueda trabajar teniendo solo dos patas y yo, que tengo dos brazos, dos piernas, no pueda hacer nada?

Pero ahora ya me voy a mi casa, a hacer todo lo que el señor hornero está haciendo, así cuando llueve no me voy a mojar ni voy a pasar frío en épocas de invierno.

Al llegar a la casa, le dice a su madre lo que vio.

–Madre, en el monte lo encontré al señor hornero. ¿Cómo puede hacer una casa solo teniendo dos patas? Yo, que tengo dos brazos, dos piernas, ¿no puedo hacer nada? ¡¡Yaa!! Nos ponemos a hacer nuestra casita. En primer lugar vamos a buscar palos, algunos horcones, barro para poder tapar las paredes, luego muchas ramas para el techo.

Pasaron los días y ya Takfwaj ya tenía su casita, ya no pasaría frío ni se mojaría cuando llueve.

Actividades propuestas:

- ¿Cuál es el tema central del texto?
- ¿Qué tipo de texto es ¿narrativo, explicativo, argumentativo o descriptivo?
- Reconocer el orden de cómo se fueron dando los hechos (Enumerar, comenzando con 1 para el primer acontecimiento)
 - ✓ Pasaron los días y ya Takfwaj tenía su casita.
 - ✓ Hace mucho tiempo Takfwaj era un hombre al que no le gustaba trabajar.
 - ✓ Al llegar a la casa le dice a su madre lo que vio.
 - ✓ Señor hornero, qué hermoso cómo trabaja usted.
- ¿Qué personajes aparecen en el texto?
- ¿El texto indica un lugar y un tiempo determinado? ¿Cuáles son?
- ¿Qué otro título le pondrías al texto?
- ¿Qué diferencias ves entre el hornero y el hombre?
- ¿Cuál es el motivo por el que el hombre decide hacer su casita?
- ¿Cómo harías un final diferente a este texto?

Imagen Nº 2. Texto narrativo “Takuaj y el hornero”. Versión español

³ También se trabajó con un texto expositivo y otro argumentativo en el marco de la tesis “Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe”, Guanuco, R. S., Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología, 2018. Los textos presentados a los estudiantes fueron: expositivo, argumentativo y narrativo. El desempeño fue mejor en este último en relación con los dos primeros (Guanuco, 2018).

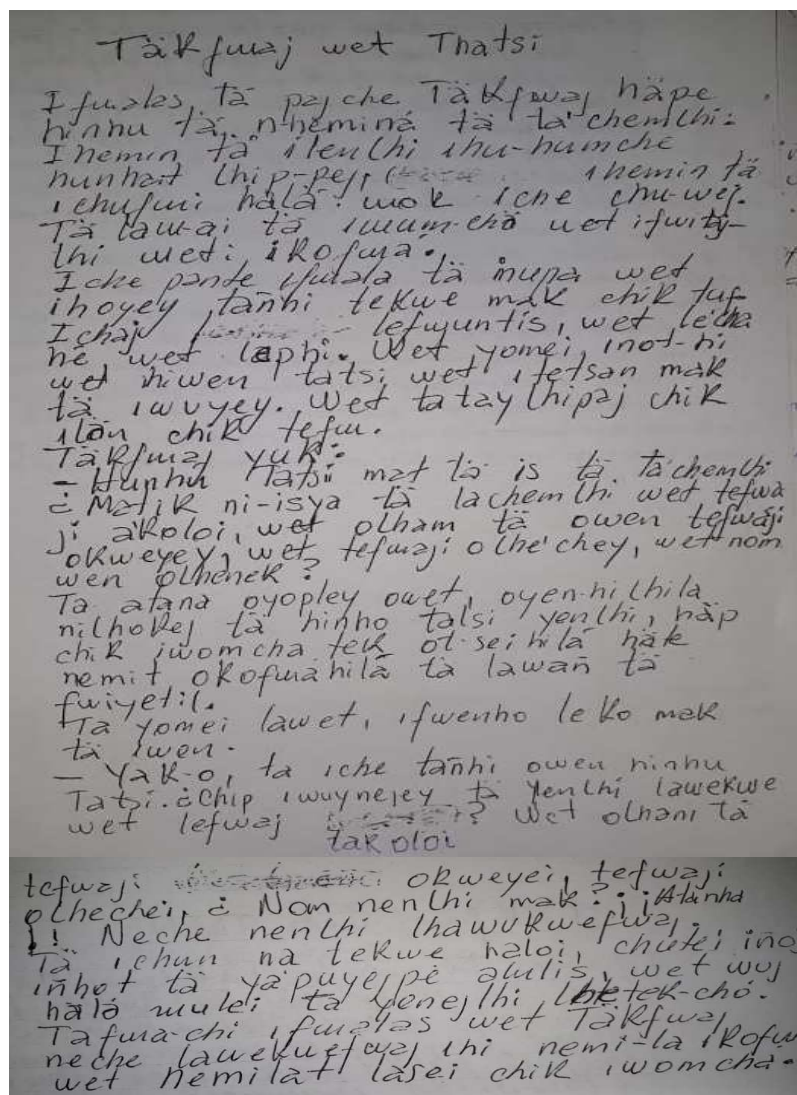


Imagen N° 3. Texto narrativo "Takuaj y el Hornero". Versión Wichí. Traducción a cargo del Sr. Felix Paz (Presidente y Cacique de la Comunidad de San Patricio).

En cuanto a la metodología aplicada para el análisis cualitativo, analizaremos parte de las entrevistas realizadas a dos estudiantes wichí quienes accedieron ante la petición del investigador. Las preguntas fueron preparadas y agrupadas en dos secciones que se detallan a continuación: *respecto a la lectura y comprensión de los textos trabajados* y *respecto a la lectura y escritura fuera de la escuela*. A su vez se agregó un conjunto de preguntas en una tercera sección denominada: *la lectura de un texto en la lengua materna y en castellano* dado el carácter del estudio en cuestión.

4. Resultados

4.1. Resultados cuantitativos

Sólo el 33,33% de los encuestados pudo identificar positivamente al género al narrativo (Ver Tabla N° 1), Para las actividades de baja complejidad, se registró un elevado porcentaje de respuestas correctas (más de un 70% para actividad c y más del 40% para actividad d; Ver Tabla N° 1). Para el caso de las actividades más complejas, el rendimiento fue variado. Por ejemplo, se registró buen rendimiento (más del 60%) en las actividades de colocación de títulos alternativos (f) y en la redacción de un final alternativo (i). Mientras que para la actividad que perseguía la identificación del tiempo y el espacio donde se desarrolla la historia, el rendimiento adecuado fue del 38%; para el caso de la actividad (g) (diferencias entre los personajes), sólo el 11% respondió correctamente (Ver Tabla N° 1). Para la actividad de explicación (h), no se registraron respuestas correctas en los encuestados, y un poco más de la mitad (55,55%) lo hizo de forma parcial (Ver Tabla N° 1).

Un total no superior al 40% de estudiantes logró asociar al cuento de Takwaj con el género narrativo. Para las actividades de baja complejidad, se observó un buen rendimiento en el cuento narrativo; mientras que, para las actividades de mayor complejidad, se registraron rendimientos diversos (altos y bajos) en las actividades propuestas (Ver tabla 1).

TEXTO NARRATIVO: TAKWAJ N = 18	POSIBLES RESPUESTAS Y PORCENTAJES							
	Si	%	No	%	Parcialmente	%	No Responde	%
a) Identificación de Macroestructura	0	0	14	77,77	1	5,55	3	16,66
b) Identificación de género textual	6	33,33	10	55,55	0	0	2	11,11
c) Ordenamiento de hechos	13	72,22	3	16,66	0	0	2	11,11
d) Identificación de personajes	8	44,44	0	0	6	33,33	4	22,22
e) Identificación de tiempo y espacio	2	11,11	5	27,77	6	33,33	5	27,77
f) Titulación alternativa de texto	12	66,66	0	0	0	0	6	33,33
g) Análisis de texto (diferencias entre personajes)	2	11,11	2	11,11	10	55,55	4	22,22
h) Explicación	0	0	4	22,22	10	55,55	4	22,22
i) Producción textual	11	61,11	0	0	0	0	7	38,88

Tabla N° 1. Rendimiento de las y los estudiantes en relación con las consignas propuestas para el texto narrativo.

4.2. Exploraciones cualitativas: apropiaciones de las y los jóvenes de los textos narrativos de biología

En este apartado pondremos énfasis en tres dimensiones que se desprenden del análisis de las entrevistas realizadas a dos estudiantes wichí (Álvaro y Adriana). Las mismas se relacionan con: a. Percepciones sobre la lectura y comprensión de los textos; b. Respecto de las prácticas de lectura y escritura fuera de la escuela y c. Reflexiones sobre el acercamiento a un texto en las dos lenguas (español-wichí).

a) Respecto a la lectura y comprensión de los textos trabajados

Álvaro manifiesta que es algo “genial” la lectura y comprensión de texto y que, para hacerlo, se dedica a mirar todo. Considera que el texto de Takwaj es difícil de leer, pero es el que más le gustó y lo entendió. Agregó que para superar las dificultades lee el texto y analiza las consignas (“lo he leído, para hacer las tareas hay que leer primero. Y ahí uno se da cuenta qué hay que hacer, qué tenemos que poner, todo eso para poder resolverla).

Por su parte, Adriana señala que leer y comprender los textos implica leer y resolver las preguntas. A ella le gustó el texto de Takwaj. Considera que no hay otros textos similares a este que estén presentes en otras asignaturas del Colegio.

b) Respecto a la lectura y escritura fuera de la escuela

Álvaro indica que cuando está en su casa lee poco y no escribe. Acerca de sus gustos por la lectura, señala que lee textos sobre diversidad, porque quiere aprender más. En los momentos de reunión familiar, la madre es la persona que cuenta historias antiguas en las noches. Según él, estas historias son dolorosas y están relacionadas con la gente de la Misión (no especifica ninguna historia).

Adriana comenta que le gusta leer Historia en su casa. Señala que no practica la escritura, y señala que es su abuelo quien suele contar cuentos e historias durante las noches.

c) La lectura de un texto en la lengua materna y en castellano

Álvaro trabajó con el texto “Takwaj y el hornero” primero en versión castellano y luego se le entregó la misma versión traducida al wichí. Al respecto, manifestó que le cuesta leer en wichí ya que pudo comprender algunas partes y otras no. Aclara que la lengua materna tiene una forma de escritura y una forma de lectura diferentes. Sin embargo, le gusta la idea de que las clases de ciencias tengan textos en lengua materna para pronunciar y aprender biología.

Adriana, por su parte, manifiesta que le gustó leer el texto de Takwaj tanto en castellano como en wichí, y que la lectura en dos lenguas le ayudó a comprender en más detalle el tema.

5. Discusión de los resultados

El texto ofrecido a los estudiantes, *Takuaj y el Hornero*, obtuvo mejores respuestas de los estudiantes frente a otros textos entregados por el docente (uno argumentativo y otro expositivo) durante el cursado de la materia Biología. A continuación, señalaremos algunas de las posibles explicaciones que justifican este buen rendimiento. En primer lugar, los mejores resultados del género narrativo, podrían estar asociados a la calidad y claridad de las actividades, como así también a la estructura y longitud del texto, ya que el mismo es un mito wichí, y las actividades rondaron en la identificación de tiempo, espacio, personajes y ordenamiento histórico de los sucesos. En tal sentido, el nivel de familiaridad con la temática puede tener un papel importante en la resolución de las consignas propuestas. Otras de las razones que explicarían el buen rendimiento sería la buena predisposición hacia el texto y el tipo de actividades brindadas. El hecho de recibir el texto escrito en las dos lenguas, consideramos, potencia las probabilidades de comprenderlo y acerca a los jóvenes a la temática de estudio.

Desde el relevamiento cualitativo (análisis de las entrevistas), encontramos que a los estudiantes entrevistados (n=2) les resultó muy significativo trabajar con textos narrativos, y que no es frecuente la lectura de este tipo de textos en el ámbito escolar. Tampoco es usual que los docentes les entreguen textos escritos en lengua wichí para su lectura.

Con respecto a la idea de leer y comprender los textos, indicaron que para lograrlo se requiere: leer, tratar de comprenderlos, volver a leer, analizar, leer en voz alta, memorizar palabras, leer en forma pausada y respetando los signos de puntuación. Al respecto, puede destacarse que tales procesos se vinculan a entender lo que se solicita del texto, pero no fueron listadas actividades tendientes a apropiarse del contenido o relacionarlo con ideas o conceptos ya conocidos.

Los entrevistados también mencionan que no practican la lectura y la escritura por fuera de la escuela (excepto un caso donde la entrevistada manifiesta que le gusta leer en su casa). Sin embargo, y a través de observaciones personales e interacción con miembros de la comunidad, se sabe que las y los jóvenes (wichí y criollos) practican la lectura y escritura, sobre todo en el contexto de la iglesia. En tal sentido, los wichí participan de manera activa de las prácticas religiosas en el templo, en donde leen (cantan y oran) con la Biblia escrita en la lengua indígena. También leen y producen mensajes en distintas interacciones cotidianas (por ejemplo, carteles o publicidades en los negocios) y a través de los medios digitales (principalmente haciendo uso del teléfono celular). Esto último no fue expresado en las entrevistas, pero también involucra una forma de leer y comprender mensajes (Dussel y Quevedo, 2010) que se encuentra muy extendida entre los jóvenes de contextos rurales y bilingües.

Es importante destacar que los entrevistados manifestaron que en sus casas suelen escuchar historias por parte de los adultos, lo cual evidencia la continuidad de la transmisión oral de los conocimientos entre las familias wichí. Se trata de una práctica muy arraigada, pero que en los hechos funciona como un circuito de enseñanza y aprendizaje paralelo al que se brinda en la escuela. En este sentido, sería interesante proponer instancias en las que los diferentes tipos de conocimientos (comunitarios, religiosos y escolares, entre otros) puedan dialogar.

Por último, los entrevistados manifestaron que estuvieron conformes con el texto escrito en lengua wichí y que les gustaría que en clases se trabaje con más frecuencia con tales textos. Este resultado concuerda con otros encontrados por Salvador Cruz y Acle Tomasini (2005), quienes sostienen que trabajar con la primera lengua (indígena) y con los bagajes de conocimientos previos puede resultar beneficioso tanto para los estudiantes como para los docentes. Este nuevo paradigma de la EIB resulta un desafío para la institución ya que los docentes no han sido preparados para realizar este tipo de integración de saberes.

6. Reflexiones finales

En este trabajo hemos realizado una primera aproximación a las prácticas de lectura de textos escolares que versan sobre biología entre jóvenes indígenas y criollos que concurren a una escuela rural en la provincia de Salta. El estudio fue realizado desde un doble abordaje: cuantitativo y cualitativo.

El análisis cuantitativo tuvo la intención de conocer qué cantidad de la población participante del estudio podía resolver de manera correcta las consignas vinculadas al texto narrativo “*Takuaj* y el Hornero”. Las respuestas muestran que las consignas pudieron ser resueltas de modo correcto en mayor medida que para otro tipo de textos (argumentativo y expositivo). En base a ello, se destacan los conocimientos previos sobre el tema y la posibilidad de leerlo en las dos lenguas: wichí y español.

Respecto de la experiencia general de trabajar con textos bilingües en este contexto, nos gustaría reflexionar sobre dos ejes relacionados a la lectura y comprensión de textos entre jóvenes bilingües. Por un lado, las múltiples traducciones que los estudiantes indígenas deben realizar a la hora de resolver consignas escolares en el nivel medio. Por otro lado, y tomando en cuenta que nuestro trabajo se centró en el área de la Biología, queremos debatir acerca de las diferentes percepciones que se ponen en juego en el aula en relación con los modos culturales de concebir el ecosistema y clasificar a los seres vivos.

En relación al tipo de trabajo intelectual que implica leer un texto académico en español (y responder a las consignas de forma escrita en la misma lengua), encontramos que se trata de una actividad de enorme complejidad en estos contextos, y que requiere de múltiples habilidades de traducción. Esto porque, como hemos señalado, la lecto-escritura entre los wichí se vincula principalmente con el universo mítico y religioso. Como indicamos, el libro con mayor circulación entre los wichí es la Biblia traducida a la lengua indígena. Pero, además, la Biblia forma parte de un entramado más amplio de relaciones en el marco del culto anglicano. Por ello, leer y escribir entre las comunidades está más vinculado a formar parte de una iglesia que a interpretar y responder mensajes seculares, tal como lo sugieren las consignas escolares. Asimismo, hay que hacer notar que los textos escolares no sólo están escritos en otra lengua (español), sino que además contienen un discurso académico y científico, que utiliza la lengua castellana de una manera formalizada y abstracta.

En relación al conocimiento vinculado con la Biología, encontramos también una importante diferencia entre las formas de conocer y clasificar en el marco de la ciencia occidental y los saberes que poseen los pobladores de la región chaqueña. Es decir, la ciencia, desde Aristóteles, clasifica a los seres a partir de las características genéticas y morfológicas que presentan. En oposición, en el Chaco, las clasificaciones obedecen a una cosmovisión específica (particularmente entre los indígenas), como así también a los usos que se realizan de los diferentes elementos circundantes.

En resumen, nuestra conclusión destaca la importancia de fortalecer la formación docente en contextos interculturales, a fines de que los docentes puedan conocer la cultura y la lengua de la zona en la que trabajan, e incluir materiales bilingües en las mallas curriculares. También es importante iniciar políticas que promuevan la profesionalización de los jóvenes y adultos de la zona, para que ellos mismos puedan desempeñarse como docentes y de esta forma favorecer la articulación de los conocimientos provenientes de diferentes tradiciones culturales. En lo que respecta particularmente a la lectura y comprensión de textos, coincidimos con Vigil (2005) al considerar “que es impostergable buscar una articulación entre oralidad y escritura donde se reconozca el valor que tiene la palabra en las culturas indígenas para, de esa manera, emanciparnos de los códigos lingüísticos basados en modelos

Europeos [...] que se impusieron como armas de discriminación y poder” (Vigil, 2005: 1). De esta forma, consideramos, se logrará la construcción de conocimientos significativos entre las y los jóvenes del nivel medio en contextos interculturales y bilingües.

Referencias bibliográficas

- Abilés, P. (2010). Escuela, interculturalidad e identidad nacional: estudio del caso de la Puntana en el Pilcomayo salteño. Tesis de Antropología inédita. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Salta.
- Artieda, T. (2012). “Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa)”. En Cucuzza, H. R. y Sprengelburd, R. P. (dir.) *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón S.R.L., pp. 435-470. ISBN: 978-987-24602-3-5
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Casimiro Córdoba, A. V. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta. Manual digital*. Salta: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la provincia de Salta. Recuperado de <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/icsoh/wp-content/uploads/2019/06/manualdigital-casimiro-cordoba.pdf>
- Castillo, M. (1999). Modernidad y pueblos indígenas: algunas observaciones en torno a la comunidad indígena de Alto la Sierra (provincia de Salta – Departamento Rivadavia Banda Norte). Tesis de Antropología inédita. Universidad Nacional de Salta. Salta: UNSa.
- Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En I. Sichra (Coord. y Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I* (pp.159-169). Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes
- Chango Chango, R. M. (2016). *El Bilingüismo y su influencia en el rendimiento escolar de Lengua y Literatura de los estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Fray Bartolomé de las Casas de la Parroquia Salasaca, del Cantón Pelileo, Provincia de Tungurahua*. [Trabajo final de Graduación de Licenciatura en Ciencias de la Educación]. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Recuperado de: <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/19734>
- Consejo Wichí Lhämtes (2013). *Cartilla del Consejo de la Lengua Wichí*. Salta: Crivelli.
- Constitución Nacional Argentina (1994). Artículo 75, Inciso 17.
- Cú Balán, G., Contreras, C.H. & Suguey Rosado, Eddy. (2007). Factores Lingüísticos asociados al rendimiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo escolar de escuelas primarias bilingües. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5 (Nº 5e). Recuperado de: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?pg=32&indice=identificador&busqueda=MEXICO&par=todos&a_inicial=1975&a_final=2009&sesion=2013-09-04%2017:16:08&formato=largo
- Cubo de Severino, L. (2010). ¿Cómo comprendemos un texto escrito? En: Cubo de Severino, L. (Coord.) *Leo pero no comprendo: Estrategias de comprensión lectora*. Pp. 272. Córdoba – Argentina. Editorial Comunicarte.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* [VI Foro Latinoamericano de Educación]; Buenos Aires].

- Fernández Enguita, A. S. (2003). Bilingüismo y Cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativo* Vol. XXV (Nº: 102) pp. 6-21. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982003000400002&script=sci_arttext
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. EUEDEMA. Madrid – España.
- Fernández Rivera, J.J. (2007). *Análisis de los procesos de búsqueda de información textual orientada a la resolución de cuestiones y su influencia en la comprensión de las ciencias: el caso de la evolución* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia – Departament de Didáctica de les Ciències Experimentals I Socials. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/15333>
- Francis, N. (1992). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del valle de Mezquital (México). *Lectura y Vida*, Vol. 14 (Nº4). p. 31-39. Recuperado de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13_04_Francis.pdf
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- García Romano, L. (2011). *La lectura y la escritura en el ingreso universitario de carreras científicas y tecnológicas: un estudio sobre concepciones, expectativas y prácticas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Goncalves Nigro, R. (2010). Una evaluación preliminar de la lectura de textos de ciencias de diferentes géneros. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*: Vol. 9 (2) pp. 376-395. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/REEC/spanish/REEC_older_es.html
- Guanuco, R. S. (2018). *Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Ciencias Exactas, Física y Naturales.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F. McGraw – Hill/Interamericana Editores (5ª edición), S.A. de C.V.
- Hirsch, S. & Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En: Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. pp. 1-360. 1ª Ed. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En: Jorba, J., Gómez Alemany, I. & Prat, A. (Eds.) *Hablar y Escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. pp. 304. Barcelona – España. Editorial: Síntesis.
- Levinson, B., Sandoval Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34) pp. 825-840.
- Manrique López, L. & Aclé Tomasini, G. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: Diferencias en las subcompetencias lingüísticas Náhuatl-Español. *Revista Interamericana de Psicología* Vol. 40 (3) pp. 267-274. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2977699>
- Montani, R. y Juárez, G. (2016). *Ijwalas ta pajche = Los días del pasado: Mahnyay ta iyejen p'ante wichi ta ihi Muliys, San Patlisyu Ihoya Kale-hi = Historias de los wichís de Morillo, San Patricio y Los Baldes*. Córdoba - Argentina: Ediciones La Marmosa: 1ra. ed. Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas (CIHA): Universidad Nacional de Córdoba.

- Nercesian, V. (2017). *La escritura wichí. El alfabeto*. Recuperado de <http://www.lenguawichi.com.ar/lengua-wichi/la-gramatica>
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, M. M. (2020) "Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichí Lhämtes a la promoción de la lengua wichí". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), pp. 28-46. Recuperado de: <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1105/820>
- Rebolledo Recendiz, N. *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal*. [X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 12: Multiculturalismo y Educación. Veracruz – México. 21 al 25 de Setiembre 2009] Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-f.pdf
- Revel Chion, A., Adúriz-Bravo, A. & Meinardi, E. (2013). El formato narrativo en la enseñanza de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Revista de Educación en Biología* 16 (1) pp. 28-36. Recuperado de: <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/viewFile/118/70>
- Rico-Martín, A. M. & Mohamedi-Amaruch, A. (2014) Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la educación primaria. *Calidoscopio* Vol. 12. (N°1) pp. 49-63. Recuperado de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/artide/download/3904/4073>
- Rockwell, El. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodas, J. del V. (2015). Pueblos originarios en la provincia de Salta: situación actual. En J. del V. Rodas, & A. M. Fernández Lávaque (Coords), *Identidad y marginalidad lingüística en el noroeste argentino* (pp. 3-13). Buenos Aires: Argus-a. Recuperado de: <http://www.argus-a.com.ar/archivos-ebooks/identidad-y-marginalidadlinguistica-en-el-noroeste-argentino.pdf>
- Rodas, J. V. & Torino, M. E. (S/F). Propuesta para la Enseñanza de Español en comunidades originarias del Chaco Salteño. Recuperado de: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/del_valle_torino.pdf
- Salvador Cruz, J. & Acle Tomasini, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10 (026) pp. 879-902. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126073>
- Sánchez Abchi, V., Romanutti, G. & Borzone, A. M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida*. Vol. 28 (N°1) pp. 26-31. Recuperado de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Sanchez.pdf
- Sanmartí, N. (2000). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.mrpmenorca.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=118&Itemid=31.
- Serrón Martínez, S. (2006). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sordas en Venezuela, una aproximación. *Opción* Vol. 23 (N°53) pp. 52-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005305>
- UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.

- UNICEF (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Mayo de 2009. Recuperado de: www.unicef.org/argentina/spanish/Libro_EIB.pdf
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. & Rouet, J.F. (2006). El papel de las preguntas intercaladas en los textos de ciencias. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Vol. 36, pp. 129-147. Recuperado de: <http://www.uam.es/iuce/iuceweb/publicaciones/tarbiya/tarbiya.html>
- Vidal-Abarca, E., Megual, E., Sanjosé, V. & Rouet, J. F. (1996). Levels of comprehension in scientific prose: The role of study tasks and analogies. Comunicación presentada en la Conferencia Using Complex Information Systems. Junio, Poitiers.
- Vigil, N. (2005). Pueblos indígenas y escritura. En *Construyendo nuestra interculturalidad* http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm

Rodrigo Saul Guanuco es profesor y licenciado en Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de Salta), Especialista en Enseñanza de las Ciencias (Universidad de San Andrés – Buenos Aires) y magister en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales – Universidad Nacional de Córdoba). Docente de Nivel Medio en Instituciones de Gestión Pública (Salta – Capital y Rivadavia Banda Norte) y Nivel Superior No Universitario (General Güemes – Salta). Participante de diversos proyectos de Investigación de la Universidad Nacional de Córdoba y Salta. Actual becario de la Fundación Luminis.

María Macarena Ossola es licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta) y doctora en Ciencias Antropológicas con mención Sociocultural (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Investigadora adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa). Docente de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia (Facultad de Humanidades, UNSa). Ha dictado seminarios de doctorado (FFyL-UBA), maestría (IPL-Leiria) y cursos de posgrado (UNSE, UNNE). Dirige el proyecto PICT "Diversidad Lingüística, Literacidad y Educación. Estudio de los procesos de adquisición y uso de las lenguas wichí y español entre jóvenes bilingües en la provincia de Salta". Es coordinadora del Grupo de Estudios Etnográficos en las Yungas y el Chaco (GEEYCH). Sus líneas de trabajo y publicación se centran en las juventudes indígenas y las problemáticas educativas en contextos de diversidad cultural y lingüística.