

El uso de registros audiovisuales y la construcción de conocimiento sobre la educación bilingüe en el Chaco.

Virginia Unamuno
Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)
LICH
UNSAM-CONICET

Resumen

Desde hace más de diez años, participo en clases de educación inicial y primaria junto con educadorxs y niñxs wichi de la provincia de Chaco. Juntxs, diseñamos proyectos, los llevamos a cabo y vamos articulando algunos aspectos de lo que consideramos algún día puede llegar a ser una educación escolar wichi.

En este proceso, uso mi cámara. Filmo muchas instancias de lo que hacemos juntxs. Estas filmaciones responden a mis intereses como investigadora, a la necesidad de registrar lo que pasa en las aulas para poder reflexionar posteriormente sobre ello, y, también, a las demandas de lxs docentes relativas al registro de lo que se hace y a la documentación de materiales orales y visuales que luego se emplearán para las clases. Así también, la cámara es empleada por lxs niñxs en diferentes ocasiones, para jugar y para crear documentos audiovisuales colaborativos.

Para este simposio, presentaré algunas reflexiones sobre el uso de la cámara en la investigación etnográfica y, específicamente, analizaré las instancias de co-visualización que realizamos junto a docentes wichi del material registrado en sus aulas.

Según mostraré, estas instancias albergan momentos de reflexividad sociolingüística compartida y de producción colaborativa de conocimiento sobre el uso de las lenguas y la educación bilingüe, fundamental para el trabajo que hacemos.

1. La cámara

Hace muchos años que mi cámara flip (rosa y con pegatinas) me acompaña en mi trabajo de campo junto a comunidades wichi de la zona de El Sauzalito (Chaco). Ahora que pienso, fueron muchas cámaras, pero todas ellas se resumen en esa vieja cámara de plástico rosa que aún conservo. Desde hace un tiempo que mi cámara quedó en el cajón, y fue reemplazada por un celular viejo y con el vidrio roto. Pero la cámara no es sólo un dispositivo para mí. Es mucho más que eso.

En mi trabajo, el registro es fundamental. Porque está ligado al hecho de que la transcripción de eventos de habla se constituye en nuestra materialidad de análisis (Duranti, 2000). Si no hubiera registro, no habría transcripción. Si no hubiera transcripción, ¿habría datos?

Desde el punto de vista sociolingüístico, la palabra no es sólo lo que se dijo. No se trata

solo de la palabra relatada. Ni siquiera de palabra contextualizada y relatada. Más bien se trata de la palabra transcrita, transliterada, convertida, en algún momento del proceso analítico, en materialidad fijada. En una inscripción. Como si pudiéramos convertir el lenguaje de naturaleza efímera a algo que la escritura o algún otro tipo de representación gráfica, pudiera materializar y fijar, conservar. Esto habla de la matriz de la lingüística. Su obsesión por convertir el lenguaje en un objeto de estudio autónomo, por lo tanto, manipulable. Y nos preocupa, también, que eso que representamos pueda ser analizado más allá de lo dicho; es decir, considerando la forma en que se dice, el lugar en donde el decir se produce (dentro de la secuencialidad del habla) y las formas que coexisten en la producción de sentidos (su multimodalidad) (De los Heros et al, 2020).

La cámara busca fijar lo que sucede, lo que se dice, incluso los silencios. Los gestos. La disposición de los cuerpos. La distribución y la configuración de las escenas y los escenarios. La materialización de los territorios simbólicos involucrados (Bucholtz y Hall, 2008.).

Y entonces la cámara no es sólo un dispositivo que permite el registro y el archivo. Es también lo que hace posible configurar los eventos que se estudian en su multidimensionalidad.

Pero también la cámara es parte de mi identidad. Durante mucho tiempo fui “*la chica de la cámara*”. Y también configuró mi relación con el campo. Carolina Gandulfo, co-coordinadora de este espacio, se debe acordar de esa vez, hace años, en que nos invitaron a una reunión que habían organizado lxs docentes con lxs ancianxs wichi para producir materiales curriculares para sus clases. Se habían reunido en una vieja edificación que había sido, en los años 80, la sede de la asociación indígena Wemek. Cuando llegamos, las colegas wichi que organizaban la reunión nos recibieron contentas, y no me acuerdo si Caro o yo preguntamos qué teníamos que hacer. La respuesta era obvia: “eso que hacés siempre, Vir. Filmá”. Y nos pasamos horas y horas filmando un encuentro hermoso, enteramente en lengua wichi, entre estas jóvenes docentes wichi y sus abuelas, tías, vecinas.

2. El ojo y la cámara

La cámara fue entendida a veces como la prolongación del ojo de quien observa, mira, analiza. Sin embargo, la cámara es mucho más que un ojo; al menos que esta idea de ojo que mira, que observa sin elegir. Sin recortar, sin producir lo observable.

Mi ojo es un ojo atravesado. Un ojo configurante.

3. Posiciones y posicionamientos

La cámara no es autónoma. No tiene patas. Pero sí se le puede poner un trípode, colgarla, atarla al marco de alguna ventana. Incluso se la puede poner en el bolsillo y llevarla a pasear.

Usar la cámara implica tomar decisiones sobre sus posiciones. Y estas posiciones conllevan algo que se ve y mucho que no se ve. Lo que se focaliza, lo que se descarta. El uso de la cámara es analítico. Y las posiciones de la cámara están relacionadas con los posicionamientos de quién investiga (Mondada, 2006).

Eso se hizo especialmente evidente para mí en el análisis de los datos. A partir de mi mirada tradicional sobre los procesos educativos, al registrar las clases bilingües en El Sauzalito, puse mi cámara orientada hacia el territorio controlado por quien enseña; es

decir, de cara al pizarrón. Esta decisión tuvo consecuencias importantes en mi investigación. Porque al hacerlo, no quedaron registradas las otras cosas que pasaban: la acción de la auxiliar docente wichi que, mientras tanto, recorría en la parte posterior de la escena, niñx por niñx, banco por banco, el territorio de lxs alumnxs, para, a través de la lengua compartida, intentar dar sentido a lo que en estas clases sucedía, se decía, se callaba. Fuera de la cámara, lxs niñxs y lxs auxiliares indígenas conversaban y, en su lengua común, iban interactuando, resignificando lo que se decía y se hacía, construyendo un sentido compartido que mi cámara, enfocando hacia el centro de la escena, dejaba fuera.

Mi cámara, como mis preconceptos, silenciaba a lxs niñxs wichi y a lxs educadorxs wichi. Y de eso aprendí a los golpes (Unamuno, 2019).

Aprendí así, a costa de mis no-saberes, a tratar de registrar las relaciones entre centro y lateral. Es decir, a tratar de explicar el modo en que la lateralidad en que se situaba a la lengua wichi en la mayoría de los momentos de las clases que registré tenía que ver con la lateralidad de sus hablantes en las mismas y también con la lateralidad de los enunciados que se hacían en lengua wichi durante las sesiones filmadas.

Sin embargo, la cámara me permitió también ver algo que no estaba previsto, y que cambió mi posicionamiento sobre los fenómenos que quería observar. Me refiero particularmente al rol de lxs niñxs en la reconfiguración de los eventos de habla que registré.

En mis filmaciones, aparecieron cosas que yo no había previsto a la hora de posicionar la cámara, pero que se hicieron patentes en el estar junto a la cámara en esas clases: los modos en que lxs niñxs negociaban a través del movimiento las escenas en que participaban (Unamuno, 2020).

Su forma de reclamar atención, en sus movimientos, en sus alineaciones corporales con la docente wichi, lxs niñxs que aparecían en las filmaciones reclamaron tener en cuenta el rol de lxs niñxs, su agencia, en la producción de los sentidos de lo que ahí pasaba. Según pude analizar gracias a los registros audiovisuales, ellxs conseguían, a través del movimiento y de la alineación corporal y visual, redefinir la conversación que se producía en las aulas. Gracias a estos movimientos y alineaciones, posicionaban a lxs auxiliares wichi en el centro de las escenas, haciendo que las interacciones en las aulas se produjeran fuera del escenario principal (Goffman, 1974), y reconvirtiéndolas en interacciones cara a cara, personales, abriendo, así, secuencias discursivas que no eran laterales, sino paralelas; secuencias que coexistían con la escena que mi cámara había posicionado como principal. Escenas que los excluían.

La agencia de los niños para reconfigurar las escenas que observaba y que el registro de mi cámara ponía de manifiesto, me permitió hacer otras preguntas, interrogarme por los modos en que lxs niñxs construyen las escenas en que participan y los modos en que les dan sentido a lo que se dice y pasa allí. En definitiva, la lateralidad que les daba mi cámara fue interpelada por lxs niñxs a través de su movimiento, de su irrupción en la pantalla, reconfigurando los datos y la escena. De algún modo, lxs niñxs interpellaron mi cámara y, especialmente, mi posicionamiento teórico-metodológico sobre el objeto de mi investigación. Reclamaron, al aparecerse en escena, considerar su agencialidad en los procesos educativos que lxs involucran (Unamuno, 2019).

4. ¿Por qué no venís a filmar mi clase?

Muchxs investigadorxs en el campo social manifiestan su dificultad de registrar de forma audiovisual el campo que analizan. En el campo educativo, particularmente,

manifiestan, entre otras cosas, la oposición de las instituciones y de lxs docentes de filmar sus clases. A veces, incluso, me preguntan cómo lo hago; cómo “los convenzo”. Entonces yo pienso que nunca convencí a nadie; que, muchas veces, no fui yo quien decidió qué filmar y dónde hacerlo.

No digo que a veces no haya resultado incómodo. Muchas veces pregunté, y me dijeron que no. Pero esto sucedió en las clases con maestros *blancos*¹. O en actos escolares. Incluso en la comisaría.

En el caso de lxs colegas wichi, el proceso de filmar y de registrar con la cámara fue muchas veces a demanda; es decir, fueron ellxs quienes me invitaron a sus clases y me pidieron que lxs filmara.

A mis compañerxs wichi del equipo de investigación en donde trabajo², eso les causa gracia. Les parece insólito que la gente me pida que filme, que registre, que lleve mi cámara cuando voy a observar una clase. Me cuentan las veces en que gente blanca lo pide, y la gente wichi se opone. Que a ellos no les gusta lo que la gente “se lleva” con la cámara; que no saben qué hacen con eso, para qué lo usan. Y que con la cámara se llevan cosas que la gente dice que son *de ellxs*. Entonces mis compañerxs wichi me dicen que a mí me tienen *confianza*.

A mí me parece que esto de la confianza es crucial en las relaciones entre la gente wichi, mi cámara y yo. Y que la confianza tiene que ver con el modo en que se fueron construyendo los vínculos entre nosotrxs, pero también con los procesos largos y profundos que venimos sosteniendo entre todxs.

También creo que lo que nos pasa con eso de filmar tiene que ver con que la cámara dejó, hace tiempo, de ser *mi* cámara. En el marco de estos procesos largos, profundos, sostenidos, la cámara pasó a ser una herramienta compartida. Yo filmo, pero la gente hace con los registros los que les viene en gana. Durante los primeros tiempos, estos registros eran un DVD que quedaba en manos de lxs docentes. Luego, fueron archivos de WhatsApp compartidos.

Pero quizá, ahora que lo pienso, esta invitación a filmar las clases tiene que ver también con otra cosa: con un testimonio que podemos hacer colectivamente. Lxs docentes wichi sufren un menosprecio terrible en las instituciones educativas. Se lxs cataloga de “malos docentes”, de “no estar preparados”, entre otras cosas. En ese contexto, el testimonio que producimos mi cámara y yo sirve para contrastar estos prejuicios, y nos sirve también para mostrar, públicamente, lo que se hace, lo que se produce, y los modos en que configuramos la educación bilingüe. Subrayan su agencia. Ponen de manifiesto el rol de lxs docentes indígenas como los hacedores de la EIB. Y ponen en evidencia que ellxs, más que nadie, son quienes hacen posible que esto que llamamos educación, suceda.

No obstante, hay otros registros que, cuando los vuelvo a mirar, me dan dolor de panza.

¹ En el contexto en donde trabajo, hay una distinción importante entre personas blancas, criollas e indígenas. Las primeras, hacen referencia gente que no es de la zona y que no se reconoce como indígena. Con el término “criollo, por su parte, se hace referencia a las personas que son de la zona pero que no se reconocen como indígena. Los “indígenas” son, en este caso, personas que se reconocen como wichi, y, también, como parte del colectivo indígena. Asimismo, hay una distinción entre “docentes bilingües” (wichi) y “docentes blancos” (educadores que no provienen de la zona, y que no se reconocen como indígenas). Estos docentes llamados blancos también son llamados “docentes comunes” en las escuelas. Lo de “común” se define en contraposición a “bilingüe”, y subraya las trayectorias formativas de cada uno de estos docentes.

² Me refiero a dos cosas. Por un lado, al equipo de investigación en que participo desde el año 2009, y que involucra a docentes-investigadorxs wichi del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); por otro, al equipo de investigación “Chaco” que reúne a investigadorxs indígenas – moqoit, qom y wichi- de la provincia de Chaco e investigadorxs del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES), de la UNSAM y el CONICET.

Me refiero a los registros que hice de algunas clases, particularmente en aquellas en las que trabajan unx docente que llamamos “común” y unx auxiliar docente indígena. En esos registros, hay algo incómodo. Algo que está sucediendo y sabemos que no es bueno. Digo “sabemos” porque hay momentos en que lxs auxiliares wichi me miran, y al hacerlo miran la cámara. Y esa mirada a la cámara de algún modo la guía. Me indica qué tengo que filmar.

En general, se trata de momentos arduos; momentos en los cuales el/la docente “común” comete algún abuso. Un abuso hacia su compañerx o un abuso hacia lxs niñxs. En esos momentos, mis colegas wichi me miran con pudor.

Para muchos de ellxs, yo fui su profesora. Así me presentan en las escuelas, “la profe Virginia”. Y estas situaciones de abuso muchas veces tienen que ver con el servilismo con que lxs docentes “comunes” tratan a lxs educadores wichi. Y al desdeñarls, al discriminarls, al tratarls con desprecio, de algún modo me tratan así a mí. Eso siento ahora que reviso los registros y mi ex alumno Pedro me mira desde la clase en donde trabaja, mientras reparte unas fotocopias luego de una orden fuera de lugar y autoritaria de su compañero blanco, Marcelo. Él me mira y lxs dos sabemos que estamos hablando de lo mismo: de los años que Pedro estuvo estudiando su profesorado en Educación Intercultural Bilingüe, y en el modo en que lo que él hizo para convertirse en un profesional de la educación no parece importarle a Marcelo, quien estudió los mismos años que él en el profesorado de Machagai. Y el modo en que por ser “blanco”, Marcelo supone que tiene más derechos que su compañero, y el modo en que ejerce su poder en esa relación racializada.

5. Exhibir, producir y co-producir

La cámara sin embargo no es neutra. Insisto que no es sólo una herramienta de registro y archivo. Es mucho más. La cámara es cómplice: porque la cámara produce y co-produce lo que exhibe.

Pienso en esto al volver a ver mis viejos registros. En el caso de mis colegas indígenas, lo que la cámara habilita es la posibilidad de exhibir formas alternativas de enseñar. Y formas, como dije, de producir, de hacer, de construir la educación bilingüe.

Al volver a mirar estos registros, veo la planificación que hay detrás. El modo en que mis colegas wichi prepararon esas clases a las que me invitaron a filmar.

En la mayoría de los registros que tengo, ellxs prueban cosas, muestran materiales que están creando, improvisan actividades pedagógicas en wichi que, según me cuenta, suelen hacer en castellano. De algún modo, la cámara habilita prácticas novedosas que, como después explicaré, son objeto de reflexión compartida.

6. Compartir la cámara

Como decía, la cámara hace tiempo que dejó de ser mía. Y no sólo porque la gente la usa para decir, hacer, transformar, proponer y habilitar cosas. Si no también, porque la cámara circula entre las personas. Entre mis registros, hay muchos que no los hice yo. Particularmente, lxs niñxs me piden la cámara. Y la usan para registrar y registrarse. Estos registros son muy interesantes, porque me permiten ver otras cosas y porque dislocan el lugar del observador-observado. Muchas veces incluso me filman a mí. Y es raro verse. Pero también circula entre lxs estudiantes del profesorado donde trabajo y entre mis colegas investigadorxs. Y cuando eso sucede, lo que se filma y lo que se hace en wichi. Y la lengua emerge como cotidiana e ilimitada; y con la lengua aparece frente

a mi un mundo distinto, en el que muchas veces quienes no hablamos (o no hablamos fluidamente) la lengua, no somos parte. Y eso es distinto. Y eso está frente a mí, y me permite pensar en los recortes que hacemos, que producimos. Y entonces la cámara abre mi trabajo de campo a otras perspectivas.

7. Devolver y volver a ver

Los registros, como conté, son luego compartidos. No sé si a esto se lo puede llamar devolución. Porque, como dije, en general no son registros que yo haya hecho de manera autónoma. Más bien, son registros co-producidos, por lo cual, no sé si es adecuado hablar de devolución en estos casos. Lo que sí sucede, es que esos registros se vuelven a ver. A veces, conmigo. Pero muchas veces, sin mí. Quiero decir, los registros tomaron autonomía respecto a la investigación, y pasaron a ser empleados para múltiples propósitos, muchas veces no previstos e incluso insospechados en el diseño de investigación realizado. Circulan en Facebook. En WhatsApp. Incluso los he visto en algún Congreso o en alguna clase. Y ahí su autonomía se me hace patente.

8. La co-visualización

Llamo co-visualización (o co-observación) a las instancias en que después de filmar alguna clase o momento escolar, mis colegas y yo nos sentamos a mirar juntxs los registros. Esto sucede muchas veces fuera de la escuela. En sus casas, en las asociaciones, en el CIC³.

Nos sentamos a mirar lo que pasó y a conversar. Estas conversaciones son nuevos registros que para mi investigación son fundamentales. Por diversas razones:

1. en primer lugar, porque podemos contrastar perspectivas (la de quien enseña, la de quien observa);
2. en segundo lugar, porque estos momentos albergan instancias de reflexión sociolingüística compartida (Gandulfo, 2020).
3. en tercer lugar, porque son espacios en que pueden albergar momentos de co-teorización (Sartorello, 2014).
4. en cuarto lugar, porque se pone en discusión lo que es general y lo que es excepcional, y eso es muy útil a la hora del análisis.

En los contextos en donde trabajo, en general están presentes dos lenguas. Pero estas lenguas están distribuidas: a. entre distintos tipos de “territorios”; b. entre los participantes; c. entre secuencias a lo largo de la clase; b. entre tipos de géneros discursivos y actos de habla.

Pero, además, estas lenguas alternan entre sí a lo largo de las clases en relación con los propósitos de quien enseña.

En esta gestión local de las lenguas emerge un tipo de educación bilingüe que es difícil de entender (al menos para mí) si no fuera porque puedo conversar sobre ella con otros actores.

Mostraré tres de fragmentos de clase, seguidos por algunas notas de conversación posterior. En el primer caso, es un fragmento de una clase con Vilma. Vilma enseña en tercer grado en una escuela urbana de El Sauzalito.

³ Los CIC (Centros de Integración Comunitaria) funcionan en muchos de los lugares donde trabajo como espacios de actividades sociales no regladas, y albergan reuniones y encuentros de diversa índole.

Fragmento 1. Ele /el loro.

1. DB: EP ISCHE NWUYE CHE N'YUK loro\ (.)
¿Cómo hablo, cómo digo del loro?
AT EP ISHE NWUYE TOJH NWU SUWELE LHAÑIYA/(.) EP IWUYE/(.)
¿cómo digo en legua castellana? ¿Cómo se dice?
2. ALS: el loro\(.)
3. DB: el loro\(.)
4. ALS: el loro\(.)
5. DB: EP ISCHE N'WUYE TOJH N'YUK LORO/(.)
¿Qué hablo, qué digo del loro?
6. ALS: el loro\(.)
7. DB: el loro:\(.) está:\(.) EP ISCHE IHI/(.)
¿Cómo está?
8. ALS: verde(.)\
9. DB: ((sonríe)) está/(.)
10. ALS: está:\
11. DB: el loro está\(.)
12. ALS: en el mont\ (.)
13. DB: en el monte\ (.)
14. ALS: en el monte (.)
15. DB: EP ISCHE ELH NOMEY AMA\(.)
¿Qué digo de la palabra ratón?

Nuestra conversación se detuvo en un momento en torno a este fragmento. Como aquí se representa, Vilma alterna todo el tiempo entre ambas lenguas, contextualizando las frases que quiere enseñar en castellano. Y enseña castellano a través del wichi.

Mientras mirábamos el fragmento, surgió un concepto que permitió entender lo que hacen los docentes wichi, no sólo Vilma, sino muchos otros. Esta idea la registré en diversas ocasiones, con diferentes docentes y en distintos contextos. Me refiero a lo que Vilma llamó “*Enseñar dos lenguas al mismo tiempo*”.

Fragmento 2: Charla con Vilma

1. Vir: ¿y qué querías enseñar en esta clase?
2. Vilma: quería que hablaran en castellano. Les cuesta mucho. pero yo tengo que enseñar las dos lenguas. Y enseñarlas al mismo tiempo, ¿entendés?
3. Vir: más o menos
4. Vilma: no tenemos tiempo para hacerlo separado. Los chicos tienen que llegar a tercero sabiendo leer y escribir en castellano. Eso me dicen en la escuela. Pero ¿cómo lo hago? Si los chicos no saben hablar castellano.
5. Vir: ¿y cómo lo hacés?

6. Vilma: así, al mismo tiempo. Yo les enseño el castellano y también les enseño a escribir en wichi.

7. Vir: aja

Enseñar dos lenguas al mismo tiempo pone en evidencia la agencia de lxs docentes indígenas para producir la educación bilingüe incluso a pesar de las instituciones en donde trabajan. En éstas, no hay un espacio curricular ni un momento particular en el cual se enseñe el wichi. Más bien, se supone que ellxs, como docentes bilingües, deben enseñar a hablar y escribir el castellano a niños y niñas que no hablan esta lengua. Pero, además, estxs docentes quieren enseñarles a escribir en wichi, lengua que lx niñxs sí hablan. Y buscan un espacio para hacerlo, muchas veces oculto entre otras prácticas didácticas. En suma: la idea de “enseñar dos lenguas al mismo tiempo” permite entender la gestión de lenguas que se realiza en este tipo de aulas y su vínculo con las constricciones del trabajo que, en este caso, Vilma lleva a cabo.

Un segundo ejemplo lo tomaré del trabajo junto a la comunidad de Los Lotes, sita en las afueras de El Sauzalito. Néstor era docente de primer grado en ese momento (2015). Sus alumnxs tenían como lengua familiar el wichi, todos menos uno, Mateo, hijo de una familia mixta⁴, y hablante del castellano como lengua primera.

En el caso que analizo, se trata de una clase en la cual Néstor se propone enseñar una secuencia conversacional en castellano, sobre la compra-venta. Esta secuencia formó parte de un proyecto que llamamos “Ensalada de frutas” y que se dirigió a enseñar a interactuar a lxs niñxs en castellano para poder comprar frutas en locales con personas criollas con el fin de preparar una ensalada de frutas para la escuela.

Cuando vimos esa clase, Néstor y yo nos paramos en un fragmento en el cual participa Mateo. En él, Mateo usa la lengua wichi; específicamente, repite lo que dicen sus compañeros en wichi, y lo hace poco a poco, mirando a Néstor como buscando su aprobación. Néstor se detuvo en este momento del registro, señalando que Mateo parecía ahí “estar aprendiendo”. Charlamos, ahí, sobre algo que no estaba planificado, pero que se producía: la emergencia de la categoría “aprendiz” de wichi como L2.

Esta reflexión conjunta que hicimos con Néstor frente al registro nos permitió resignificar algunos de los sentidos de lo bilingüe, y de la educación bilingüe, revisando el modo en que en nuestro contexto *lo bilingüe* en general está pensado unívocamente (aprender el español) y para un solo destinatario (los wichi que aprenden español) Y pudimos conversar sobre lo arbitrario de todo este modo de entender las cosas.

El tercer caso que traigo, es el trabajo que desde hace años realizamos conjuntamente con Selis y Zulma, en el jardín de infantes de El Sauzalito. Selis es auxiliar bilingüe, mientras que Zulma es docente “común”. Hace casi 10 años que filmo sus clases. Ya no podré hacerlo más porque Zulma se jubiló recientemente. Muchas veces vemos esos videos luego de las clases, y no siempre son instancias cómodas. O no lo eran.

Juntas participamos en tres proyectos didácticos que terminaron en la publicación de tres libros muy hermosos. Y mi cámara y yo acompañamos estos procesos.

En este caso, lo que quiero destacar es que la co-visualización albergó instancias de reflexión sobre los vínculos entre ellas dos y participó en la obertura de la posibilidad de generar movimientos. Nuestras charlas permitieron que pudiéramos hablar sobre cómo se habían normalizado ciertos roles, cierta distribución de las tareas en la clase y se

⁴ Llamo familia “mixta” a las familias que tienen una madre wichi o un padre no-wichi (criollo o blanco). Este tipo de conformación familiar es la más habitual en la zona en donde trabajo. Puede darse el caso de que la madre no sea wichi y el padre sí. Estos son casos excepcionales, según he registrado.

había producido una jerarquía en la cual no siempre ellas se sentían cómodas. Pese al cariño que siente una por la otra, ellas hablaron de que necesitaban hacer algunos cambios. Estos cambios se materializaron en unas clases en que Selis coordinó las actividades y Zulma la asistió, ayudando en las tareas desde atrás, fuera de la escena central de la clase. Y, luego, fueron rotando estos roles, abriendo el juego a dinámicas mucho más flexibles parecían más cómodas para ambas.

9. Para cerrar

En este trabajo he intentado reflexionar sobre el uso de la cámara en el trabajo sociolingüístico de perspectiva etnográfica y los sentidos que este uso adquiere en el trabajo de campo. Particularmente, he buscado poner en discusión los modos en que el filmar puede ser una herramienta del trabajo sobre las lenguas en el contexto educativo y sobre los modos en que el filmar puede participar en la construcción del terreno de investigación, así como en procesos complejos de significación y de reflexión sobre la educación bilingüe en contexto indígena.

Como he tratado de mostrar, la cámara y el filmar no pueden considerarse sólo una herramienta de registro sino también un modo de intervención, de co-producción de lo que investigamos. Una herramienta que se desplaza desde el terreno de la investigación a otros terrenos, a veces insospechados en los procesos de investigación en los que participamos.

10. Bibliografía

Bucholtz, M., & Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (pp. 173-198). Cambridge: Cambridge University Press.

De los Heros, Susana, Niño Murcia, Mercedes y Virginia Zavala (eds.) (2020). Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates, Lima: Instituto de Estudios Peruanos

Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge University Press, 1997.

Gandulfo, Carolina (2020). ¿Por qué no nos enseñaron? Transmisión intergeneracional del guaraní en dos familias, en: Gandulfo, Carolina; Andreani, Héctor; Virginia Unamuno, *Hablar lenguas indígenas hoy. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*, Buenos Aires: Biblos, en prensa.

Goffman, Ervin (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University.

Mondada, Lorenza (2006). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis, en: Knoblauch, H., Raab, J., Soeffner, H.-G., Schnettler, B. (eds.). *Video Analysis*. Bern: Lang.

Sartorello, Stefano Claudio (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en chiapas, México, vol. 19, núm. 60, 73-101.

Unamuno, Virginia (2019). Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: notas desde las aulas con niños y niñas wichi, *Diálogos sobre educación*, 20, 1-14.

Unamuno, Virginia (2020). Sobre lo silencioso y lo bilingüe en las aulas con niños wichi en la Provincia de Chaco, en: De los Heros, Niño Murcia y Zavala (eds.), Lima:

Instituto de Estudios Peruanos.