
Dossier: "Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios"

Alfabetización de personas jóvenes y adultas con población castellano-guaraní hablante: un proyecto de traducciones



Literacy training of young and adult Spanish-Guarani speakers: a translation project

 **Marcela Kurlat ***

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
marcelakurlat@yahoo.com.ar

 **Andrés Leiva ****

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / Universidad de Buenos Aires, Argentina
andres.lbeil@gmail.com

 **Egle Pitton *****

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / Universidad de Buenos Aires, Argentina
eglepitton@gmail.com

Resumen: El presente artículo comparte avances de un proyecto de investigación en marcha (Filocyt FC19-099), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE – UBA), titulado “Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista”, bajo la dirección de la Dra. Kurlat. Abordaremos aquí uno de sus objetivos, que busca generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas bilingües, tomando como caso un proyecto de traducciones del castellano al guaraní en un centro de alfabetización del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), perteneciente a la Dirección del Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Se compartirá el devenir de la planificación del proyecto, algunas producciones que se han gestado en su implementación, las situaciones didácticas e intervenciones fértiles que se han suscitado vinculadas al lenguaje que se

Notas de autor

- * Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IICE-UBA/CONICET)
- ** Docente de nivel primario. Investigador en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)
- *** Especialista en lectura, escritura y educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Magíster en Pedagogías Críticas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora tesista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)

Revista IRICE

núm. 48, e1951 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Frecuencia continua

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 08 mayo 2024

Aprobación: 11 septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1951>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465230006/>

escribe y a la reflexión sobre la lengua, así como procesos psicosociales identificados en la población participante, en cuanto a sus representaciones sobre sí como aprendices y escritores que se han transformado a partir del tránsito por la propuesta de enseñanza.

Palabras clave: alfabetización, educación de personas jóvenes y adultas, población bilingüe.

Abstract: This article reports on the progress of an ongoing research project (Filocyt FC19-099) carried out at the Educational Sciences Research Institute of the University of Buenos Aires. Directed by Dr. Kurlat, the project has been named: “Youth and adult literacy process: psychogenetic, didactic, psychosocial and linguistic dimensions involved in the acquisition of written system and written language from a constructivist epistemology.” We will address one of the objectives of the project, which is to shed light on the specific processes of acquisition of the written system in bilingual youth and adults, taking as a case a translation project from Spanish to Guaraní in a literacy center of the Program of Literacy, Basic Education and Work (PAEBYT), belonging to the Directorate of Youth and Adult Education Area of the City of Buenos Aires. We will share the evolution of the project planning, some of the productions that have emerged during its implementation, the didactic situations and fruitful interventions that have emerged in relation to the language that is written and the reflection on language, as well as the psychosocial processes identified in the participating population, in terms of their representations of themselves as learners and writers that have been transformed as a result of their participation in the teaching proposal.

Keywords: literacy, youth and adult education, bilingual population.

"El año pasado sí venía una mujer al centro,

pero ella hablaba quechua^[1]

y al final dejó porque se le hacía un lío con las dos lenguas,

no entendía, era complicado"

(Docente alfabetizadora, año 2012)

Introducción

La frase que encabeza el presente artículo evidencia la experiencia de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. La población que concurre a esta modalidad educativa en Argentina pertenece en gran proporción a sectores migrantes de países limítrofes, especialmente Paraguay o Bolivia, y del norte del país cuya lengua de origen puede ser el quichua o el guaraní, entre otras. Aparece con frecuencia en las aulas, según afirmaciones de los y las docentes, la dificultad en algunos sujetos de reconocer ciertas vocales, de enunciar los artículos, o la presencia de expresiones en las que sustantivos y adjetivos se ordenan en forma diferente a lo que un español-hablante está acostumbrado. Muchos educadores y educadoras se preguntan cómo trabajar las diferencias lingüísticas en el aula, inquietud que se suma a las preguntas que con frecuencia están presentes en torno a la alfabetización inicial en jóvenes y adultos, en particular aquellas relacionadas con las estrategias de intervención que promuevan la apropiación del sistema de escritura.

En nuestra trayectoria de investigación sobre la alfabetización de personas jóvenes y adultas hemos podido constatar que a la complejidad habitual de dichos procesos, que conllevan lo que hemos denominado *marcas de exclusión y de enseñanza*^[2] (Kurlat, 2011; Kurlat & Perelman, 2012), se suma la “hebra” del bilingüismo (Kurlat, 2014a). Ello nos obliga a pensar en el lugar que ocupan las “otras lenguas” en los centros educativos y que requieren ser reconocidas, valoradas, constituirse como objeto de reflexión para pensar la apropiación de la lengua escrita. En palabras de un alfabetizador:

Muchos son paraguayos y peruanos. A mí me pasa que me siento muy ignorante a veces sobre su lengua madre, y pienso que no los puedo ayudar a avanzar. De la lengua base que ellos traen que es el guaraní, hay sonidos

diferentes que aparecen como obstáculo para aprender la lengua nueva. El quechua, por ejemplo, es trivocálico: la O es igual a la U y la E a la I. En guaraní hay expresiones que pluralizan toda la frase, pero no hay plurales, la S no existe. Hay consonantes en diferente posición. (Alfabetizador en encuentro de reflexión)^[3]

Niño Murcia (2009) nos ayuda a reflexionar acerca de esta evidencia: cuando los españoles llegaron a los Andes en 1532, buscaron introducir su sistema alfabético. Sin embargo, en algunos ayllus (organizaciones de origen prehispánico) se utilizaba el khipu (sistema de cordeles que registraban datos por referencia directa para los asuntos públicos). El alfabeto llegó, como explica la autora, a una sociedad que ya poseía recursos avanzados para registrar información, y la escritura alfabética, en consecuencia, no se desarrolló en un “vacío gráfico”, iniciándose una coexistencia duradera entre ambos sistemas. Un estudio sobre el uso de normas lingüísticas en Lima, Perú, realizado en 1975 mostró que los maestros bilingües quichua-castellano hablantes (tanto de primaria, secundaria y universitarios) no utilizaban las normas de concordancia esperadas y enseñadas dentro del sistema educativo, por lo que se concluyó que existía otra norma difundida y aceptada entre los hablantes del estudio provenientes de zonas andinas. Los hablantes de quichua no utilizaban la concordancia de género entre sustantivos y adjetivos, y los fonemas vocálicos en uso ponían en evidencia el trivocalismo andino. En sus comunidades era frecuente la existencia de letreros como /FUNIRARIA/ para la palabra “funeraria” o /DOMECILIO/ para “domicilio” (utilizando las letras /E/ e /I/ en forma alternada). Niño Murcia (2009) explica este fenómeno al referirse a la traducción de otra de las lenguas originarias, lo que resulta pertinente para nuestro caso: “Los textos en Tupicocha se escriben en una variante del español que refleja un multilingüismo y un multiculturalismo de un pasado hoy casi olvidado, que yuxtapuso el español y las lenguas andinas” (p. 123).

¿Cómo integrar la lengua madre de quienes concurren a los espacios de alfabetización cuya lengua de origen no es el español? Estudios que se están llevando a cabo en la actualidad con el propósito de identificar cómo influye el uso del español en los procesos de construcción del conocimiento en hablantes de lengua *p'urhepecha*,^[4] afirman que los préstamos lingüísticos del español afectan la permanencia y desarrollo de la lengua indígena, lo que constituye un obstáculo en la escritura, lectura y oralidad propias de la lengua materna (Santiago Molina, 2011). Por su parte, el equipo de Hamel (2011) afirma que sus investigaciones en escuelas *p'urhepechas* demuestran cómo la enseñanza en la llamada “lengua 1” (o lengua de cuna) funciona como puente para el aprendizaje de la segunda lengua, potenciando el desarrollo cognitivo y lingüístico. De modo inverso,

las intervenciones asimilacionistas o de sumersión en la segunda lengua, son fuente de fracaso escolar, pérdida de lenguas y culturas originarias, lo que reproduce relaciones de dominación y subordinación. Dado que la lengua p'urhepecha ha sido transcrita por el sistema alfabético español, pero posee letras aspiradas que el español no posee, se utiliza el apóstrofe para dar cuenta de dicha aspiración. En la vida cotidiana de la escuela se observa cómo los mismos niños utilizan el apóstrofe para acompañar letras que representan fonemas diferentes en su lengua pero que no han sido reglados por los lingüistas, lo que da cuenta de verdaderos procesos constructivos.

Como ya hemos mencionado, en las escuelas de personas jóvenes y adultas una gran proporción de la población es migrante bilingüe y posee el guaraní o el quichua como primera lengua. En trabajos anteriores hemos evidenciado cómo muchos docentes consideran que para un mejor desempeño escolar, es necesario abandonar el uso de la lengua originaria (Kurlat, 2007), diciendo, por ejemplo:

En las casas, muchos hablan quichua, dado que la población de la escuela es mayormente boliviana, o del norte de Argentina, y yo les sugiero a las mamás que hablen en castellano, porque si no, después en la escuela sus hijos están mudos.

Desde Neufeld y Thisted (2004), este tipo de concepciones da cuenta del proceso de racialización y naturalización del concepto de cultura: los sujetos que puedan asimilar las prácticas culturales que la escuela ofrece tendrán éxito en su trayectoria educativa. Dichas autoras alertan sobre cómo se explica el fracaso escolar de los alumnos provenientes de minorías étnicas y de los sectores más pobres de la sociedad a través de los conceptos de deficiencia cultural y diferencia cultural. Desde la explicación sociolingüística del fracaso escolar, se interpreta que la escuela puede ser el escenario de conflictos culturales, es decir, de códigos y lenguajes diferentes explicados en términos de cultura.

Hornberger (2009) afirma que prohibirles a los niños el uso de su lengua les quita también su voz, y lo mismo puede pensarse para los jóvenes y adultos. Como afirma Street (citado en Niño Murcia, 2009), en la mayoría de las escuelas rurales de Latinoamérica, las prácticas escolares de lectura y escritura desarraigan a los alumnos de su realidad cultural y están descontextualizadas. Y, lamentablemente, la misma problemática se reproduce en la educación de jóvenes y adultos. Para tratar de evitar esta problemática, la escuela debería apropiarse de aquellos universos discursivos que circulan socialmente y convertirlos en objeto de enseñanza, descontextualizando y recontextualizando los contenidos. Uno de los problemas más difíciles de sortear con las personas jóvenes y adultas es la inhibición que les genera no manejar la variedad dialectal estándar. Esa

vergüenza puede dificultar el aprendizaje como marca de exclusión. Y si en la escuela se desvaloriza la lengua de origen o se niega, se favorece la construcción de nuevas huellas que funcionan como marcas de enseñanza, obstaculizando procesos de apropiación del sistema de escritura.

Resulta entonces fundamental el reconocimiento^[5] de todas las variedades como legítimas y la puesta en reflexión sobre ellas en los espacios educativos, si no queremos que, retomando la frase que dio inicio a este documento, los y las estudiantes vuelvan a ser expulsados del sistema educativo "porque se les hace un lío con las dos lenguas, no entienden, es complicado". Reconocimiento que, según Honneth (2006), es condición para el conocimiento.

Objetivos de la investigación y abordaje metodológico

El presente artículo busca compartir avances de un proyecto de investigación en marcha (Filocyt FC19-099), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA), titulado "Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista", bajo la dirección de la Dra. Kurlat. El mismo se propone ampliar la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento en investigaciones previas (Kurlat, 2011, 2016, 2019; Kurlat & Chichizola, 2017; Kurlat et al., 2018; Kurlat & Perelman, 2012). Sus resultados buscan aportar conocimiento que enriquezca las prácticas de enseñanza en la educación de personas jóvenes y adultas, así como sistematizar y difundir propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en diferentes contextos.

En el presente texto abordaremos uno de los objetivos de la investigación, que apunta a generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas bilingües, tomando como caso un proyecto de traducciones del castellano al guaraní en un centro de alfabetización del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), perteneciente a la Dirección del Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Como objetivos de intervención y propuestas para la acción, el plan se ha planteado generar instancias de reflexión con educadores y

educadoras, acerca de la particularidad de los procesos de construcción del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven y adulta estudiada, sistematizar y difundir las secuencias didácticas implementadas y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos. En este caso, el mismo docente que ha elaborado e implementado el proyecto ha devenido en investigador del equipo y participa en los procesos de análisis y construcción de categorías conceptuales que buscan sistematizar situaciones, condiciones e intervenciones didácticas en el marco de la alfabetización con población joven y adulta bilingüe castellano-guaraní. En este sentido, el diseño de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de generación conceptual (Sirvent & Rigal, 2023), que promueve la construcción de conocimiento sobre procesos específicos de alfabetización de personas jóvenes y adultas y propone un abordaje desde el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Strauss & Corbin, 2002) para el desarrollo de sus diversos ejes de análisis. Este método intenta sistematizar el proceso de emergencia de nuevas categorías teóricas en un proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente. Se enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso que supone el interjuego con los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares.

Este trabajo se propone compartir el devenir de la planificación del proyecto de traducciones del castellano al guaraní en un centro de alfabetización de personas jóvenes y adultas, producciones del proyecto, las situaciones didácticas e intervenciones fértiles que se han suscitado vinculadas al lenguaje que se escribe y a la reflexión sobre la lengua, las necesidades de formación docente, así como procesos psicosociales identificados en la población participante, en cuanto a sus representaciones sobre sí como aprendices y escritores.

Aspectos que hacen al devenir del proyecto de traducciones del castellano al guaraní

El proyecto que aquí se presenta tuvo su origen en lo que Andrés, uno de los dos docentes a cargo, describe como “angustia pedagógica”, frente a la llegada de estudiantes guaraní-hablantes al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo. Funciona en espacios alojantes (capillas, clubes, centros comunitarios, casas de familia), agrupando a las y los estudiantes mayores de 14 años en los tres ciclos

en los que se organiza la enseñanza desde la coordinación de una pareja pedagógica.

Andrés identifica un momento de inflexión en su experiencia como alfabetizador cuando Ramona ingresó al centro:

Recuerdo que Ramona asistía día tras día, en una especie de trance automatista de las ganas de algo; traía una calidad poética a la presencia de una adolescencia con hambre de dominación o algo parecido; tendrían que haber estado ahí.

Ramona se autodefinía sistemáticamente *akāne* (burra). Frente a una dificultad, respondía con una sonrisa *che akāne* (soy [una] burra). Ella recordaba un segundo o tercer grado rural, evidenciando una trayectoria muy marcada por la oralidad y la tradición de género. Frente al padecimiento del bocio, debió dejar su país de origen, Paraguay, para una intervención quirúrgica y establecerse en el barrio Loma Alegre de la Villa 21-24/NHTZ, CABA. En palabras del maestro, al llegar al centro educativo a sus 60 años, producía versiones de su nombre en diversas letras y ensayaba invariablemente soluciones a los desafíos de escritura que excedían su nombre desde producciones presilábicas iniciales, buscando correspondencias fonéticas en voz baja. Se le enseñaba a leer y escribir en castellano al mismo tiempo que aprendía a hablarlo, ya que si bien poseía un buen dominio oral del guaraní, no hablaba el castellano y no estaba alfabetizada en ninguna de las dos lenguas. Allí nació la “angustia pedagógica”, frente a no saber cómo intervenir, cómo ayudarla a avanzar. Así lo expresaba Andrés en sus notas:

Luego de cuestionamientos (legítimos) del orden de y... ¿para qué tanto libro?^[6] o bien me voy ya,^[7] con una muy amable frustración compartida, tomamos una primera decisión que iría a deportar cualquier indicio de normalidad, linealidad o encaje de nuestra planificación: al menos uno de nosotros^[8] tenía que aprender guaraní...

En primer lugar y gracias a un familiar de una estudiante, los educadores buscaron conocer la traducción al guaraní de algunas intervenciones que creyeron podrían acercarlos a Ramona desde su enfoque deseado, el constructivista:

- “Ahora voy a leer yo”: *ko'āga chealeéta* (versión jopara)^[9] / *ko'āga amoñe'éta* (versión guaraní)
- “Ahora vas a leer vos”: *ko'āga ndereleéta* (versión jopara) / *ko'āga remoñe'éta* (versión guaraní)

- “Ahora vamos a sumar”: *ko'āga ñasumáta* (versión jopara) / *ko'āga ñapapáta/ñambohetáta* (versión guaraní)
- “Ahora vamos a restar”: *ko'āga ñarestáta* (versión jopara) / *ko'āga ñaipe'áta* (versión guaraní)
- “¿Te gustó [esta lectura]?”: *ndépa ndegusta [pe lívro]* (versión jopara) / *naiporái ndéve* (versión guaraní)
- “¿Qué sentiste [luego de la lectura]?”: *mba'épa resenti [olee ríre]* (versión jopara) / *mba'épa reñandu [omoñe'ẽ ríre]* (versión guaraní)
- “Continuaremos mañana”: *jakontinuata ko'ẽro* (expresión escolar, se usa solo jopara)
- “Nos veremos mañana”: *jajohechata ko'ẽro* (se usa jopara)
- “¿Te acordás?” [de ayer]: *nemandu'ápa [kuehe]* (se usa jopara)
- “Esto lo tenés que escribir” [aquí]: *ko'ápe rehaíta* (se usa jopara)
- “¿Cómo lo explicarías?”: *mba'éichapa ikatu rembo'e* (se usa jopara)

Éste fue el primer paso que dio Andrés para acercarse a la lengua guaraní, aprenderla y aprehenderla. Este camino implicó un aprendizaje compartido que transformó la relación pedagógica tradicional en un requerimiento mutuo de escucha y de ensayo a favor del reconocimiento y valorización de la cultura no sólo de Ramona sino de gran parte del grupo estudiante.

Así que retrocediendo unos pasos pero por otro camino llegamos a renovar un interés por la pregunta y... ¿para qué tanto libro?, con el corazón en el coordinante. Típicamente podríamos plantear como respuesta, unos cuantos objetivos de base escolar como leer, comprender, imaginar, abstraerse, etc., pero nos pareció mejor atentar contra el sistema y fraguar sentido al rojo de la propia letra: tanto libro, para escribir. (Notas de Andrés)

Planificación del proyecto

Los docentes tomaron la decisión pedagógica de trabajar con todos los ciclos que componían el grupo de estudiantes en el mismo proyecto, en relación a la interpretación, traducción, escritura y reescritura de textos poéticos, con distintos grados de abstracción, y la

promoción de la puesta en común y discusión sobre los sentidos posibles del texto: *mba'e ñe'épa omokañy*: ¿qué esconde la palabra?

El objetivo del proyecto fue enseñar que no hay una sola interpretación posible para cada texto y que, por ello, en las clases se discutiría cómo interpretar un verso o una estrofa para finalmente tomar decisiones de carácter creativo: traducir una nueva escritura sobre un mismo acuerdo de sentido, desde un trabajo también estético, en términos imaginarios y lingüísticos. Al decir de Andrés:

Es la práctica analítica en acción pero en último plano: interpretar es sintáctico, semántico, morfológico, social, contextual, y presencial, en tanto la palabra hablada inscribe y prefigura la palabra escrita. Nos lanzamos, entonces, a la buena disputa de la palabra, a la escucha de la lectura en las voces que la enuncian, en el eco, en descubrir, una u otra y otra vez *mba'e ñe'épa omokañy* y querer escribir para que no escape esta vez y podamos visitarla aun cuando ya el tiempo se le haya llevado la voz.

Como propósito comunicativo se planteó la traducción de diversos textos poéticos para su publicación. En la elección del texto se tuvo en cuenta que fuera de circulación social, que tuviera potencia su lenguaje poético en cuanto a poder pensar qué se dice y cómo se dice, que fuera un texto que permitiera armar frases bellas, que convocara al grupo a hablar y a tomar decisiones acerca de cómo decirlo en guaraní. La elección de la autora, Akiko Yosano, tampoco fue casual: se trata de una poeta feminista del siglo XIX. Es decir, se puso de relieve la escritura a cargo de mujeres y de mujeres con una visión transformadora del mundo. El propósito didáctico residió en favorecer mediante variadas situaciones de enseñanza que incluyeron lecturas delegadas, prácticas de oralidad y escrituras autónomas y colectivas, el avance de cada estudiante en la adquisición del sistema de escritura y en la apropiación del lenguaje escrito a través de la producción de textos poéticos, descubriendo y reparando en distintas prácticas sociales de la escritura y buceando en un género específico. En este sentido se trabajó en:

- Reconocer la función de la escritura para comunicar un texto poético.
- Recurrir a la lectura colectiva para disfrutar una obra poética y conformar una comunidad lectora.
- Lograr la planificación de un texto resguardando las características del género poético y discutiendo sobre modos de traducción del castellano al guaraní, reflexionando y comparando ambas lenguas.

- Producir textos intermedios para ser revisados de forma individual o colectiva y mejorados mediante sucesivas reescrituras.
- Expresarse en intercambios orales recuperando la experiencia con la lengua, la discusión sobre las diversas interpretaciones posibles y las alternativas de traducción.
- Valorar la lengua y cultura de origen, en este caso el guaraní.

Dice Andrés en su narrativa:

La traducción requiere un trabajo de interpretación, significación y resignificación de los textos que llevan a encontrar sentidos creativos a la oralidad y a la escritura, además de la posibilidad de proyectar las producciones propias para la difusión de la literatura poética. Cada taller es un encuentro de voces y capacidades compartidas, de escucha, de discusión, de búsqueda, en la que aparecen aspectos de la formalidad de la lengua como necesidad-con-sentido.

El espacio destinado al proyecto funcionó durante cuatro horas semanales con la modalidad de taller, todos los viernes del año 2019. El grupo que asistía con mayor frecuencia estaba conformado por 7 estudiantes adultas, mujeres mayores de 25 años. La mayoría de ellas de origen paraguayo, hablantes del guaraní o jopara desde el seno familiar. Sólo dos estaban alfabetizadas en guaraní, lo que se constituyó en soporte importante para el desarrollo del proyecto, en tanto posibilitaba el intercambio con el docente sobre cómo escribir aquello que el grupo había decidido que había que plasmar sobre el papel. Una mujer del grupo era bilingüe italiano-castellano y no hablaba el guaraní. Como gran parte de la población que busca culminar sus estudios primarios como adulta, el grupo traía ciertas marcas de exclusión, vinculadas a una imagen de sí desvalorizada, la vergüenza y el dolor como huellas construidas a lo largo de sus vidas.

Veamos entonces qué situaciones e intervenciones didácticas resultaron fértiles en el marco del proyecto.

Situaciones didácticas e intervenciones fértiles que se han suscitado vinculadas al lenguaje que se escribe y a la reflexión sobre la lengua

Hemos seleccionado algunos fragmentos de registros de clase en el marco del proyecto que ilustran la situación de lectura delegada a través del maestro, intercambios orales acerca del género poético y las posibilidades de traducción en juego, para luego realizar escrituras autónomas y seleccionar las pertinentes para el texto definitivo. En

este marco, el docente explicita datos de la obra y del traductor, comenta sobre el texto, aporta información sobre las lenguas, pregunta y expande posibles interpretaciones, muestra contradicciones propias de la traducción, invita al intercambio entre lectores, da información sobre metáforas, propone buscar pistas del texto para sustentar interpretaciones. Desde el enfoque constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar), las intervenciones vinculadas a las decisiones acerca de qué dice el texto en situaciones de lectura o las relativas a cómo comunicar lo que se quiere decir en la producción del texto escrito, se ejercen colectivamente. Es decir, se comparte la responsabilidad entre docentes y estudiantes sobre los acuerdos en relación a la traducción. Veamos un ejemplo de lo que sucede en el aula:

Registro de clase 6/9/2019: Inicio de trabajo con un nuevo libro para traducir

Están sentados y sentadas alrededor de la mesa Andrés (A) y las estudiantes Zulma (Z), Jackie (J), Myriam (M) y Yolanda (Y), de entre 25 y 55 años aproximadamente. Todas hablan castellano con fluidez, la mayoría también el guaraní y una de ellas el italiano, por haber vivido en Italia un tiempo.

A - Vamos a empezar con otro libro ahora, que es lo que quiero que veamos hoy. [Se para y va hasta el sillón a buscarlo, y vuelve. [Mira a Z] Zulma, los anteojos te están haciendo falta ¿no? [Z estaba tratando de leer algo, no recuerdo si del celular o de su carpeta, tomando distancia]

Z - Sí, cada vez peor.

A - Bueno, prestame atención que esto es fundamental ahora.

Z - Sí.

A - Bueno miren: [A muestra la portada del libro, la gira para que puedan ir viendo todas.]

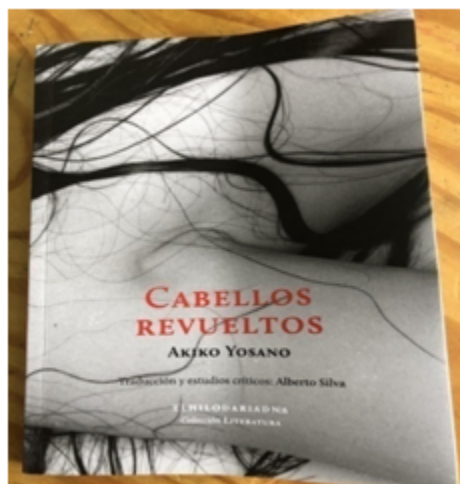


Figura 1

Tapa del libro Cabellos Revueltos, objeto de traducción

A- CABELLOS REVUELTOS es un libro de una poeta mujer japonesa, ¿sí? Fue escrito aproximadamente en 1920 y vamos a ver de qué se trata. Pero este libro está escrito en una estructura japonesa que se llama *tankas*, ¿sí? Que son...

Y - ¿El autor?

A [mira a Y]: - Se llama AKIKO YOSANO, es una autora... [ojea el libro mientras lo sigue mostrando (todas lo observan)]...Ven, son así [señala] son cortitos. Acá tenemos la versión en japonés [señala], en las letras japonesas que se llaman *kanji*, sí. Tenemos la versión en cómo suena en japonés con las letras nuestras [señala], y tenemos la versión en castellano, la traducción. La traducción... es importante que sepamos que la hizo un varón, que se llama Alberto Silva. Es importante que sepamos porque después hay unas preguntas que me interesa que nos podamos hacer. Y el japonés, en algunos puntos, es parecido al guaraní. Ya vamos a ver bien cómo y por qué.

El fragmento anterior muestra el inicio de lectura de un libro en el que se comparten los datos de autoría y se adelantan aspectos de la estructura del texto, del idioma original, del idioma de traducción y del género de quien traduce. Es interesante detenernos en la pregunta de Yolanda “¿Y el autor?”. Podríamos pensar que estuvo desatenta o que no interpretó que cuando el maestro dijo que era el libro de una poeta japonesa estaba hablando de la autora. Sin embargo, nos inclinamos a pensar que esa pregunta lejos de señalar lo que Yolanda no sabe, nos está diciendo lo que sí sabe como lectora o lo que está aprendiendo como lectora junto con sus compañeras.

Ella sabe –como todas y todos los que nos consideramos lectores asiduos– que es importante conocer al autor/la autora antes de leer un libro, por eso no le alcanza con que se diga “es una autora japonesa”. Seguramente lo que ella estaba esperando era escuchar un

nombre, un apellido, y no el género de la poeta ni la nacionalidad. No obstante, estos datos que en un comienzo no son relevantes para Yolanda van a cobrar sentido a lo largo de la secuencia. Veamos cómo se desarrolla el trabajo de reflexión sobre las lenguas, la traducción y la interpretación:

A- Es la posibilidad de poner una sola palabra para significados complejos, ¿sí? Y de que la mayoría de las palabras japonesas también significan un montón de cosas al mismo tiempo, va a depender mucho de quien está escuchando, en qué contexto se está interpretando, ¿no? Hay que tomar decisiones parecidas al traducir del japonés al castellano (que del castellano al guaraní). Ahora, japonés creo que no sabemos ninguno, así que estamos como en la misma.

Y esta obra que se llama Cabellos Revueltos nos va a querer poner en una situación, que es la situación de una mujer. La autora era una mujer muy joven cuando la escribió. Yo voy a leer antes de que empecemos cualquier tarea parecida a la traducción, y vamos a empezar a interpretar, a ver qué es lo que ella quería decir. Voy a leer algunos versos. Cualquier cosa en el camino me detienen, porque los vamos a leer tantas veces... y está todo escrito en minúscula.

Z- ¿Tenemos que anotar?

A- Por ahora no, no hace falta tomar notas. Dice así: [hace una pausa, cambia el tono al leer]

En el recinto del amor

olor de lirios

Es mi pelo revuelto

¿o el temor que su aroma

se esfume con el día?

[Mientras A lee, mueve las manos, todas lo observan mientras lee; Y. da vuelta su cara, sonrío mientras escucha. J, por momentos, mira el celular]

dejas que se marchite

y tú te marchas solo [sube la voz al decir "solo"]

por "virtuosos" caminos

te alejas de mi noche de primavera

me dejas sobre el koto

cansada,

con el pelo arremolinado

A [aclara] - El *koto* es parecida a un arpa, un arpa chiquita, es parecida saben a qué, a un arpa paraguaya... vuelvo a leer. Dice así, y ahora vamos a parar tanka por tanka. Es un género muy estructurado...primer tanka [relee los dos primeros versos]:

en el recinto del amor

olor de lirios

A- ¿Cuál es el *recinto del amor*? ¿Qué es el *recinto*?

J - ¿El corazón?

A - Bien, una metáfora posible para *recinto*... ¿qué es *recinto*?

Varias responden: *lugar*.

M - Para mí, el dormitorio

A - Para ella el dormitorio, para ella el corazón. Ya vamos viendo niveles de metáfora distintos. Por qué distintos, porque uno apunta a lo concreto y otro a... el corazón que vos decís es metafórico.

M - Para mí es un lugar.

A - Claro para vos es algo concreto, no está mal, son otros niveles.

A - ¿El dormitorio todo? ¿Por qué? Mi pregunta preferida de siempre.

Z - Donde más tranquila estás, donde...

A - ¿Por qué el *recinto del amor*? Ese sería el recinto de no sé, de paz, tranquilidad.

M: - Porque pienso en el descanso, no sé...

A - ¿Cuál es la relación entre el descanso y la tranquilidad con el amor?

M - Yo estoy con la persona amada, descanso cuando duermo...

J - Te hacés compañía.

M - Cuando sueño también descanso.

J - Sola, no.

M - Tengo amor por mí misma, cuando sueño descanso.

A - Claro, acá tenemos que parar porque está bien lo que cada una viva, pero vayamos a tratar de ver qué le pasa a la autora, qué está viviendo ella.

M - Yo pienso por ella.

A - Hasta el dormitorio, vos decís que descansás con alguien; con alguien qué, ¿con alguien cualquiera?

M - Yo con mis hijas descanso...

J - Pero se está hablando del amor, del amor que sale de corazón, de un hombre a una mujer.

A - Eso para cuando vos escribas tu libro, escuchá lo que dice:

es mi pelo revuelto

¿o el temor que su aroma

se esfume con el día?

A - ¿Cómo se imaginan que está ella? [Vuelve a leer]:

en el recinto del amor

olor de lirios

A [aclara]: - *de lirios*, no “delirios”, se refiere a las flores

es mi pelo revuelto

¿o el temor que su aroma

se esfume con el día?

[Z dice algo, no se alcanza a oír]

A - Hay algo, pero ¿en qué situación se imaginan? ¿Dónde está ella?

J - Para mí está en un lecho.

A - O sea, en una cama. Puede ser el olor de lirios, estamos en Japón en 1900, es otro lugar, otro tipo de ciudad, otro tipo de pueblo.

A - Leo el segundo, a ver si ayuda:

Mis latidos punzantes

mi piel muy viva

dejas que se marchiten

y tú te marchas solo

por “virtuosos” caminos.

A [aclara]: - Virtuosos lo dice con ironía. Entonces ella está en el lecho.

Y - Con la pareja

A - ¿Con la pareja?

Z - Haciendo el amor.

A - Habiendo hecho el amor

J - Terminando.

A - O terminando de hacer el amor.

J - Está como despertando con su amado.

A - ¿Y la sienten bien? ¿O como la sienten?

J - Agitada en un todavía

[Alguien dice *triste*]

A - ¿Y está bien o está tranquilo que terminó?

Z - Porque el otro se va y le deja y se queda triste.

A - Claro, dice y *te marchas solo por virtuosos caminos*, supuestamente.

Z - Claro en ese momento pasó muy bien, y sabe lo que va a pasar después.

A - “*Te alejas de mi noche de primavera / me dejas sobre el coto* [sobre ese instrumento de cuerdas] *cansada con el pelo arremolinado*”. Claramente algo de lo que decía Zulma, lo que decía Jackie, parece tener lugar: algo de lo sexual parece tener lugar.

En este extenso fragmento nos interesa poner de relieve cómo se habilita un espacio de conversación entre lectores. El maestro interviene para abrir el intercambio, recupera ideas que no están en la poesía pero que son pertinentes para profundizar en el sentido que colectivamente están construyendo del poema: “¿Cuál es la relación entre el descanso y la tranquilidad con el amor?”. En varias ocasiones vuelve a leer; en esa vuelta al texto suspende la relación que las estudiantes establecen con la vida cotidiana y las incita a involucrarse con la poeta favoreciendo la explicitación de los distintos matices en la interpretación. Asimismo, vemos cómo traduce por sinonimia un término poético utilizado por una estudiante y por otro coloquial para asegurarse de que todas están comprendiendo dónde se encuentra la enamorada (utilizando cama como sinónimo de lecho usado por Jackie). Pregunta, repregunta, pide argumentaciones de lo que cada estudiante expresa. Ellas “entran” en el juego. Nuevamente, nos hace pensar que conversar a partir de textos literarios es una práctica habitual. Las estudiantes dan su parecer sin temor a equivocarse, conversan en un ir y venir entre texto y experiencias vividas. Incluso una estudiante, Jackie, se siente convocada más de una vez a utilizar el lenguaje poético para expresar su idea “*agitada en un todavía*” dando cuenta de su apropiación del lenguaje que se escribe.

Si bien el proyecto de traducciones culmina con la producción escrita de los tankas traducidos al guaraní, las situaciones de lectura que se detallan en las páginas anteriores fueron una de las condiciones necesarias para abordar la escritura. El hincapié dado a las diversas formas de nombrar resultó una intervención necesaria para discernir y decidir qué palabra del guaraní representaba mejor una determinada idea que se necesitaba plasmar.

A continuación mostraremos fragmentos del mismo registro de observación que muestran la invitación a reflexionar sobre la escritura a partir del intercambio entre lectores y algunos avances en las producciones:

A - Vamos a tratar traducir con la ayuda de Zulma. Primero idea por idea. Ahora sí, hoja, papel. [Todas agarran sus útiles, se disponen a escribir]

A - Cabellos revueltos

M - ¿Hoy es 6 no?

[Escriben la fecha]

J - ¿Literatura?

A - Sí, pueden poner Literatura japonesa.

Z - En guaraní dice *akāchara*^[10] [Algunas niegan con la cabeza, parecen no estar de acuerdo]

Alguien dice: *Akārague, chara*^[11]

A - Zulma tiene razón, en guaraní hay una palabra para cabello, *akārague*, y otra para revuelto, *chara*, pero la palabra que se usa es *akāchara*. ¿Cómo se dice *cabeza dura*? [le pregunta a Z]

Z -: *Akanē*^[12]

A - [pregunta a todas]: ¿Esta persona está con claridad o con confusión?

[Silencio]

M - Entre la felicidad y la tristeza.

A - *Akāchara* también habla de *ideas* revueltas. Por eso creo que *Akachara* es la palabra que mejor expresa el sentido de “Cabellos revueltos”. Yo les dicto el primer tanka...

[El maestro dicta el poema: “En el recinto del amor olor de lirios: ¿es mi pelo revuelto o el temor que su aroma se esfume con el día?” Mientras dicta verso por verso, aclara dudas ortográficas: “Recelo va con C, para poner dos puntos se pone uno arriba y otro abajo”. Al tiempo que va dictando, observa cómo las estudiantes van escribiendo en sus cuadernos].

Luego de que todas han terminado de escribir el tanka, prosiguen con el trabajo de traducción tal como se detalla a continuación:

A - Vamos a tratar de traducir, ¿sinónimo para *recinto*? ¿Qué es *recinto*? ¿Cómo digo *recinto del amor* en guaraní?

[Silencio]

A [se para, busca en la biblioteca] - Voy a darle el diccionario a alguien que no sabe guaraní... [se lo da a J]

A - ¿*Amor*? Seguro que sabes Z...

Z - *Rohayhu*.

A - Eso es *te quiero*.

[Mientras J está buscando “lugar” en el diccionario]

J [encuentra la palabra y lee] - Páu, tenda

Z - *Pe mborayhu tenda*/ [lugar del amor]

[Sigue el intercambio. A pregunta a Y por la diferencia entre olor y aroma].

Y - Olor es de oler.

J - Aroma es olor agradable, olor puede ser de muchas cosas.

A - La poeta decidió decir olor a lirios.

Z - Porque es fuerte el olor.

A - ¿Será agradable o desagradable?

Z - Como ese perfume que te gusta pero que es muy fuerte.

Buscan en el diccionario, sigue el intercambio por un rato. Finalmente, queda escrito en la carpeta de Z:

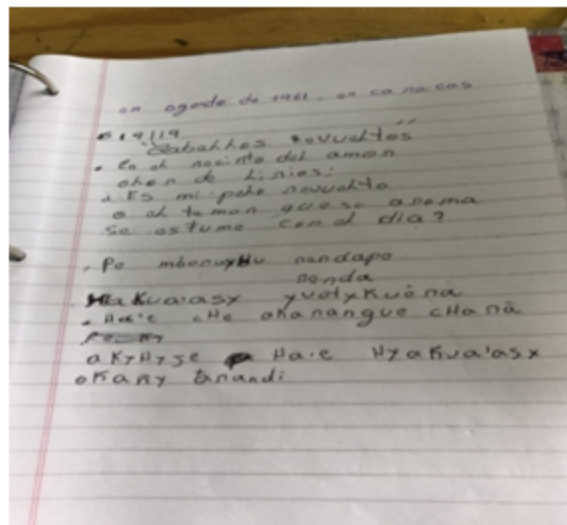


Figura 2

Ejemplo de traducción de versos del castellano al guaraní

"Cabellos revueltos"

En el recinto del amor

olor de lirios

Es mi pelo revuelto

¿o el temor que su aroma

se esfume con el día?

.....

pe mborayhu rendape

renda

hyakua'asy yvatykuéra

ha'e che akārangua charã

okyhyse ha'e hyakua'asy

okañy árandi

En esta propuesta, la traducción pareciera tener dos propósitos complementarios y solidarios: por un lado, transmitir e institucionalizar un gesto de reconocimiento hacia la cultura y lengua guaraní y, por otro, habilitar una puerta de entrada para ayudar a las estudiantes a involucrarse en la construcción de sentido de la palabra escrita. Podríamos pensar que en esta propuesta, leer y traducir actúan como sinónimos (Larrosa, 2003) en tanto la lectura implica siempre un acto de traducción al pasar lo que el texto dice a nuestras propias palabras (como hace Jackie cuando busca en el diccionario la palabra *lugar* en vez de *recinto*). A esa “traducción” la denominamos interpretación o construcción de sentido a la luz de los saberes y experiencias del lector.

Por otro lado, hay una tarea específica de traducción del castellano al guaraní en la que no sólo intervienen las estudiantes que hablan dicha lengua, como es el caso de Jackie. Como se dijo en el párrafo anterior, Jackie trabaja en la traducción junto con Zulma y Yolanda al buscar en el diccionario cómo se dice *lugar* en guaraní. Asimismo, cuando cuestiona que *olor* sea la palabra más pertinente para expresar una sensación agradable, proponiendo en su lugar la palabra *aroma*, se inicia –a partir de la intervención del maestro “la poeta decidió decir

olor a lirios”–un pequeño intercambio en el que se abre un nuevo matiz para estas estudiantes sobre cómo interpretar dicha palabra.

Creemos que la elección de un texto poético para hacer un trabajo de traducción –en este caso del castellano al guaraní– es muy pertinente en tanto la poesía es seguramente el género que admite mayor libertad de interpretación al tiempo que la traducción de la poesía es, como dice Larrosa (2003), un acto de creación.

Algunas conclusiones sobre el devenir del proyecto y sus huellas

Hemos identificado ciertos procesos que fueron tomando forma en la población participante del proyecto de traducciones, que consideramos impactan en sus representaciones de sí como aprendices de las prácticas de lectura y escritura y como escritoras, así como en relación con la valoración de la propia lengua, de la propia cultura de origen:

- de “aceptaciones resignadas” de lo que dice el docente o el libro, a poner en duda, preguntar y discutir o disputar posibles sentidos e interpretaciones de los textos;
- de la indiferencia frente al significado de un término a la “defensa tenaz” y vigorosa por su sentido, por la propia lectura o interpretación;
- de “silencios vacíos” a crecientes y ricas argumentaciones por los sentidos estéticos y poéticos de los textos;
- de la sensación de no saber o no tener herramientas, a explicarle al otro (compañeros, compañeras, docentes) “cómo es”;
- de decir “no sé escribir” a escribir “en acto” al dictado de un compañero o compañera;
- de recurrir al “saber único” del docente o a depositarlo en él, a reconocer y a valorar los saberes propios y colectivos, cambiando la posición subjetiva frente al educador, reconociendo que todos y todas están enseñando y aprendiendo;
- de esconder la lengua de origen a usarla y mostrarla no sólo en el taller sino en otros espacios curriculares.

Lo descripto hasta aquí nos lleva a pensar en las necesidades de la formación docente en la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas: por un lado, continuamos afirmando la potencia del enfoque constructivista en la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje para la alfabetización en esta población. Por otro lado, el valor de la empatía, de encontrarse con un otro o una otra que da origen a esa angustia pedagógica, a no saber por dónde empezar, cómo enseñar, y que se constituyen en motor de una búsqueda docente muy particular y personal para poder acompañar caminos de escritura. Esto no significa que todo educador o educadora de la modalidad tenga el deber de aprender una segunda o tercera lengua, mas sí es una invitación a encontrar cuál será el hilo de Ariadna que ayude a salir de los laberintos de enseñanza (Kurlat, 2014b) que a veces nos atrapan en la tarea de la alfabetización de personas con diversas lenguas de origen diferentes al castellano.

Entendemos que esta propuesta es, también, una invitación para entrar en diálogo con las y los educadores populares –muchos de ellas y ellos bilingües– que trabajan en espacios de alfabetización dentro de sus organizaciones sociales. Sostenemos que desde el enfoque constructivista para la alfabetización de personas jóvenes y adultas -solidario con los principios freireanos de la educación como práctica de la libertad (Kurlat, 2020)- las y los educadores pueden llevar a cabo propuestas de enseñanza que se referencien en dichos enfoques. En este trabajo hemos dado cuenta del potencial que tienen algunos de los irrenunciables de nuestra perspectiva para el aprendizaje de la lengua escrita:

- Sostener la práctica sistemática de lectura de textos completos y bellos estéticamente -a cargo del o de la docente cuando las y los estudiantes no leen aún por sí mismas o sí mismos-.
- Hacer circular la voz y las lenguas de las y los distintos integrantes.
- Habilitar la discusión en torno a la interpretación del texto o a las múltiples interpretaciones, sin que ello implique abandonar las marcas del texto para argumentar por qué un sentido puede ser más ajustado que otro.

En síntesis, en este artículo no buscamos profundizar en un análisis lingüístico vinculado a las competencias y habilidades desarrolladas por las estudiantes con respecto a las lenguas castellano y guaraní, más allá de los impactos que el proyecto haya podido tener en ese aspecto. Sí buscamos mostrar que las prácticas sociales de la lengua se pueden ejercer en el aula valorizando la identidad de quienes las hablan y

haciendo una reflexión en el uso de ellas, tal como el proyecto de traducciones ha ilustrado. Pusimos el foco en dar cuenta de que algunas ideas pedagógicas y didácticas funcionan como referencia y faro para orientar la tarea de docentes y educadores que entienden que la alfabetización no es un conocimiento más, es un saber que restituye dignidad.

Referencias

- Hamel, R. (2011, octubre). *La investigación educativa en contextos de diversidad sociocultural* [Ponencia]. II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa, Michoacán, México.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35, 129-150. <https://doi.org/ppwf>
- Hornberger, N. (2009). Voz y bilingüidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maorí. En J. Kalman & B. Street (Comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 25-40). Siglo XXI.
- Kallfell, G. (2016). *¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas? Gramática del jopara*. Biblioteca digital Nimuendajú. <https://goo.su/i90DC>
- Kurlat, M. (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano. *Revista del IICE*, 14(25), 56-63. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9957>
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 69-95.
- Kurlat, M. (2014a, agosto). *Caminos de escritura en personas jóvenes y adultas: la complejidad de los procesos de alfabetización en población bilingüe* [Ponencia]. X Seminario Internacional da Rede Estrado, Salvador, Bahía, Brasil.
- Kurlat, M. (2014b, noviembre). *Procesos didácticos en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos: los laberintos de enseñanza* [Ponencia]. IV Jornadas Nacionales y II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. *Revista Veras: Revista Académica de Educação do Instituto Vera Cruz*, 6(1), 69-86. <https://goo.su/G0PPuN>
- Kurlat, M. (2019). Procesos de alfabetización de personas adultas: aprendizajes de un devenir de investigación. *Revista Aulas y Andamios*, 12(30), 4-10.
- Kurlat, M. (2020). La perspectiva de alfabetización freireana y el enfoque didáctico constructivista con base en las investigaciones

- psicogenéticas: continuidades y rupturas para pensar los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas. *Revista del IICE*, 48, 91-104. <https://doi.org/ppwt>
- Kurlat, M., & Chichizola, D. (2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 99-128.
- Kurlat, M., Chichizola, D., & Risso, A. (2018). Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 105-119.
- Kurlat, M., & Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 31, 55-72.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Neufeld, M. R., & Thisted, S. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99. <https://goo.su/eJES6j>
- Niño Murcia, M. (2009). Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las Letras. En J. Kalman & B. Street (Comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 115-130). Siglo XXI.
- Santiago Molina, R. (2011, octubre). *Los préstamos lingüísticos en el habla, escritura y los textos. Un tema intercultural, en el aula de la unidad UPN 162 de Zamora, Michoacán* [Ponencia]. II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa, Michoacán, México.
- Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2023). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Marcela Kurlat	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Andrés Leiva			x	x	x	x	x	x		x			x	x
Egle Pitton			x	x	x	x	x	x		x			x	x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] Obsérvese que dicha lengua puede escribirse y enunciarse como 'quechua' o 'quichua', justamente por la indiferencia vocálica entre las letras /E/ e /I/ que describiremos en este trabajo, y cuya indiferenciación ha evidenciado Reina, el caso que analizamos aquí. Un modo u otro de enunciación de la lengua depende de las poblaciones y territorios en los que está en uso.
- [2] Las marcas de exclusión dan cuenta de las marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del “fracaso” y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Las marcas de enseñanza, por su parte, aluden a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura (por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas” como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es “leer”. Es decir, descifran en vez de dar sentido a los textos).
- [3] Hacemos referencia a los encuentros de reflexión como instancias de participación propias de la investigación, en las que compartimos y debatimos con los sujetos investigados avances para la objetivación de la propia práctica (Kurlat, 2011).
- [4] Pueblo originario de la zona actual de Michoacán, México.
- [5] Nos referimos a un reconocimiento de cada estudiante en cuanto a su origen, su identidad, su cultura y la o las lenguas en las que se expresa. Nos referimos a dar lugar y valor a aquello que cada estudiante trae al espacio educativo.
- [6] En referencia a una propuesta de narración y lectura de libros-álbum que tuvo lugar durante el segundo semestre de 2012 en articulación con la docente a cargo de una pequeña pero abundante biblioteca popular.

- [7] Alcanzado el *impasse* en el intercambio dedicado de actividades para la construcción del sistema castellano de escritura.
- [8] Se refiere a uno de los dos docentes a cargo del grupo.
- [9] En el marco del presente trabajo se entiende el jopara como el resultado de dos lenguas (castellano y guaraní) que se hacen prestaciones mutuas pero manteniendo sus propias estructuras (Kallfell, 2016).
- [10] Significa “cabeza revuelta”: “akā” es el sustantivo que designa “cabeza” y funciona como prefijo para formar adjetivos que refieren a sus cualidades; “chara” es el sustantivo que designa “lana”, en general refiriéndose a la lana de los lanares, no de la ropa. En sentido figurado, en función adjetival, indica “revuelto” o cualquier sinónimo de “desorden”(Traducción de Andrés)
- [11] Akārague significa “Pelo o cabello” en forma literal y “chara”, revuelto.
- [12] Este término es peyorativo. Literalmente significa “cabeza sucia” o “cabeza olorosa”, y la idea de “cabeza dura” en juego refiere a la incapacidad de aprender y no a la terquedad o la travesura.

Información adicional

Cómo citar: Kurlat, M., Leiva, A., & Pitton, E. (2025). Alfabetización de personas jóvenes y adultas con población castellano-guaraní hablante: un proyecto de traducciones. *Revista IRICE*, 48, e1951. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1951>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465230006/7465230006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Marcela Kurlat, Andrés Leiva, Egle Pitton

Alfabetización de personas jóvenes y adultas con población castellano-guaraní hablante: un proyecto de traducciones

Literacy training of young and adult Spanish-Guarani speakers: a translation project

Revista IRICE

núm. 48, e1951, 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1951>