

## ***N'ku Ifwel'n'uhu: etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina)***

### ***N'ku Ifwel'n'uhu: Co-labor Ethnography and the Collective Production of Intercultural Bilingual Education in Wichi Communities (Chaco, Argentina)***

**Virginia Unamuno**

e-mail: [vir.unamuno@gmail.com](mailto:vir.unamuno@gmail.com)

*CONICET / Universidad Nacional de San Martín. Argentina*

**Resumen:** Enmarcado en la investigación en co-labor (Ballena & Unamuno, 2017b; Leiva, 2011; Lassiter, 2005; Rappaport, 2008), este estudio se centra en el análisis de los registros etnográficos que llevamos a cabo en el marco de la elaboración del libro escolar «N'ku Ifwel'n'uhu» (Mi madre me enseñó) destinado a niños wichi de nivel inicial y primario. En un inicio, me propongo problematizar la investigación en contexto indígena en Argentina, especialmente en relación con el lugar de los indígenas en los procesos de investigación, incluyendo aspectos clave como la autoría y los beneficios directos e indirectos de dichos procesos. Luego, presentaré el contexto en donde trabajamos para poder explicar el recorrido hecho en la producción del citado material, centrándome principalmente en el uso de la etnografía para recuperar los saberes tradicionales de las madres wichi con el fin de hacerlos dialogar con los saberes escolares occidentales. El resultado del análisis de estos registros me permitirá, finalmente, proponer algunas conclusiones sobre la etnografía sociolingüística como espacio y práctica de producción de conocimientos colectivos en el campo de la educación bilingüe e intercultural.

**Palabras clave:** etnografía; wichi; educación; bilingüismo; interculturalidad; Argentina.

**Abstract:** Framed in research in co-labor (Ballena & Unamuno, 2017b; Leiva, 2011; Lassiter, 2005; Rappaport, 2008), this study focuses on the analysis of ethnographic registers carried out in the framework of wichi children book «N'ku Ifweln'uhu» (My mother taught me) production. First, I problematize research in indigenous context in Argentina, especially in relation to the place of indigenous people in the research processes. Then, I present the context where we work to contextualize production of the aforementioned children book. The use of ethnography to recover the traditional knowledge of wichi mothers and the dialogue with Western school knowledge is discussed here. The result of the analysis of these registers will allow me, finally, to propose some conclusions about sociolinguistic ethnography as space and practice collective knowledge production in the field of multilingual education.

**Keywords:** ethnography; wichi; education; bilingualism; interculturality; Argentina.

Recibido / Received: 12/07/2018

Aceptado / Accepted: 27/03/2019

## 1. Introducción

Uno de los aprendizajes más importantes que hice en mi formación académica en Barcelona se refiere a la investigación en colaboración. Es un principio y un modo de hacer del GREIP que fundaran Amparo Tuson y Luci Nussbaum en la Universidad Autónoma de Barcelona en los años 90. En el marco de este grupo, nos formamos diversos investigadores a partir de una idea sencilla y potente: nuestras preguntas de investigación no son previas al trabajo científico, sino que es a partir de la interacción con el campo en donde éstas se definen y adquieren sentido. Aprendimos, así, a que el campo no es solo un terreno de investigación, sino que es un espacio simbólico que en interacción con quienes vamos a trabajar obtiene forma y sentido. Nos enseñaron, también, que estas preguntas no eran previas ni ajenas al proceso de investigar, sino que se iban definiendo allí a medida que pudiéramos entender las demandas de las personas con quienes íbamos a trabajar y el diálogo entre éstas y lo que nosotros, desde nuestras experticias y disciplinas, podíamos ofrecer. Así llevamos a cabo diversos proyectos que se caracterizaron y aún se caracterizan por una posición igualitaria de diversos tipos de actores (docentes, estudiantes, familias, etc.) en relación con la producción de conocimiento (Moore & Dooly, 2017).

Guber sugiere que la idea extendida en la antropología y otras ciencias sociales es que «la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/miembros de la unidad sociocultural que desea estudiar» (2001, p. 52) define el trabajo de campo. En esta línea, considera que este campo muchas veces se limita a entenderse como «el contexto de situaciones sociales diversas que el investigador extrae la información que analiza durante y después de su estadía» (2001, p. 54). Sin embargo, dice la autora, el campo es mucho más que esto: es el referente empírico de quien investiga. Es, así, una construcción social en el que está involucrado quien investiga y lo que investiga, y mediado por la operacionalización de lo real que se ejerce a través de las relaciones sociales y las significaciones sociales en juego.

Esta aclaración sobre la noción de campo y de trabajo de campo se hace necesaria aquí por dos razones: por un lado, porque desmonta la idea de una empiria ajena al trabajo investigador (datos que se «recolectan» o «recogen» como

si fueran ajenos a la producción científica) y, por otro, porque implica reconocer que el lugar crucial que adquieren las relaciones y significaciones sociales en lo que es observable. Nos aleja, así, de la «ingenuidad» positivista para adentrarnos en la conflictividad del trabajo científico.

Esta conflictividad se hace para mí especialmente patente cuando empiezo a trabajar sobre educación bilingüe indígena en Argentina. A diferencia de mi labor en Cataluña, la experiencia etnográfica en territorio indígena se me hizo –y aún se me hace a veces– compleja, especialmente porque la mirada de quienes yo consideraba mis compañeros de trabajo me colocaba en una otredad molesta. No soy indígena, pero además soy «blanca».

En donde trabajo desde el año 2009, los blancos son aquellas personas que vienen de fuera. Este fuera, definido muchas veces por la ciudad y por la pertenencia a una nación extraña («los argentinos»), es además un espacio desde donde uno llega para no quedarse, para «extraer» algo y llevárselo. Los blancos son médicos que vienen a trabajar un tiempo en el hospital de la zona para cobrar un buen sueldo u obtener «experiencia»; son los docentes que hacen «el esfuerzo» de estar una temporada en el monte para triplicar su salario u obtener una plaza que luego intercambiar por otra en sus lugares de origen; son los administradores de justicia que buscan hacer curriculum; y somos nosotros: los investigadores. Y cabe decir que este carácter de «extractores» nos lo hemos ganado a pulso. Muchas personas de diversas ramas de las ciencias –y también del arte– hacen «campo» en territorio indígena, llevándose consigo información, conocimientos, documentos, artefactos, etc. que luego son procesados lejos de los territorios indígenas y cuyos productos no regresan a las comunidades ni los benefician. Dirían mis colegas indígenas «están haciendo carrera en algún lado y nosotros seguimos tan pobres como siempre».

Es justamente este «malestar» el que motiva en territorios como los que trabajo a buscar alternativas que puedan albergar investigaciones diferentes, en las cuales el quehacer etnográfico se defina en términos colectivos y colaborativos. Esto no es nuevo para las ciencias sociales. Por ejemplo, en un reciente trabajo la antropóloga Alcida Rita Ramos (2018) narra su recorrido en la búsqueda de alternativas metodológicas a la etnografía tradicional, y el reto –y las posibilidades– implicadas a partir de la incorporación de investigadores indígenas a los equipos científicos, y en la dialéctica entre producción científica y activismo. En este sentido, ya situados en la investigación sociolingüística y, específicamente, en el marco de la educación bilingüe, parece interesante interrogarse por los modos de producir conocimiento sobre los usos de las lenguas en los procesos educativos a partir de experiencias que no sólo buscan dar cuenta de lo que pasa sino también transformar el campo en donde se investiga.

Ballena (2016), investigador wichi, define la investigación (socio)lingüística en co-labor como aquella que se produce conjuntamente entre personas que se autoreconocen como pertenecientes a colectivos diversos, que busca producir conocimiento socialmente útil así como producir insumos para la lucha política por y para las lenguas nativas. En su trabajo, él postula que hay diversas formas de investigación colaborativa, que van desde la asistencia técnica de personas no indígenas con experticias particulares en el terreno de la educación bilingüe o la revitalización lingüística (en nuestro caso) en proyectos liderados por personas

indígenas, hasta la producción científica en el mundo no indígena al servicio de causas políticas o sociales indígenas. En el medio, sitúa la investigación en co-labor que entiende, junto a otros autores, como aquel trabajo orientado a la producción de conocimiento (y su transformación) en manos de equipos que integran a personas de diversos colectivos trabajando juntas (Leiva, Buguete & Shannon, 2008).

Esto no significa, sin embargo, que sean instancias cómodas. Más bien, la investigación en co-labor, implica considerar las tensiones implicadas en el diseño metodológico y tomar posiciones respecto a aspectos fundamentales en el devenir científico: la discusión de los objetivos, de los modos de abordaje, de la autoría y de la distribución de beneficios (directos e indirectos). Así también implica la asunción, en términos de Ramos (2018), de nuestro rol político en los procesos que estudiamos. Concretamente, en el ámbito que nos ocupa, conlleva pensar, acompañar y hacer colectivamente aspectos de la educación bilingüe, asumiendo las tensiones implicadas en la idea de educación y de bilingüismo: de esto quiere hablar este artículo.

*N'ku Ifwe'n'uhu* (mi mamá me enseñó) nace en el medio de estas discusiones con docentes, investigadores y familias indígenas. Se trata de un proyecto que se dirige al relevamiento, la documentación y la didactización de saberes tradicionales wichi para ser incorporados a la curricula de nivel inicial y primario de la educación formal en la provincia de Chaco, Argentina. Como indica el nombre del proyecto, está centrado en objetos de transmisión intergeneracional relevantes para la comunidad wichi. Asimismo, tiene como objetivo la potencialización del uso de la lengua wichi en los procesos de educación formal y en la concreción de la incipiente educación bilingüe indígena en la zona de El Sauzalito.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, presento algunas reflexiones teórico-metodológicas en torno a la educación intercultural bilingüe y en torno a las políticas del lenguaje. En segundo lugar, presento el proyecto en que se basa este estudio. A continuación, expongo algunos ejes de análisis de los vínculos entre etnografía y educación bilingüe, atendiendo a diferentes aspectos: la producción de saberes escolares bilingües e interculturales; la elaboración de materiales didácticos; las prácticas escolares bilingües. Finalmente, resumo algunos resultados que me permiten volver sobre el inicio del trabajo para plantear límites y posibilidades de la etnografía y la co-labor en el estudio de la educación bilingüe indígena.

## **2. La etnografía en co-labor como una oportunidad repensar lo escolar, lo bilingüe y lo intercultural**

Desde hace un tiempo en América Latina el trabajo tradicional etnográfico se está revisando para pensarlo en relación con nuevos modos de abordaje metodológico que incluyen la participación de actores que tradicionalmente eran situados fuera de los esquemas de investigación. Docentes, niños, indígenas, trabajadores, migrantes, etc., van sumándose a proyectos de investigación, ya no en calidad de objetos, sino de sujetos fundamentales de los mismos. Esto trae aparejado, como ha señalado por ejemplo Podestá Siri (2007), un desplazamiento de la figura tradicional del etnógrafo hacia otros lugares que se definen, más bien,

en relación con procesos de acompañamiento y en los procesos de producción intelectual con otros (y no sobre otros). Así también, implica pensar la etnografía en términos dialógicos en diversos sentidos: un diálogo entre el saber experto del investigador y el modo en que su experticia es significada por otros actores; un diálogo entre los intereses de quien investiga desde la academia y quién investiga desde el afán transformador de su quehacer cotidiano.

Diversos investigadores provenientes principalmente del campo de la antropología vienen trabajando alrededor de la idea de sistematizar saberes y prácticas indígenas para poder diseñar propuestas educativas más situadas y más relevantes. En parte, esto emerge en relación con una crítica a los modos de entender la educación intercultural bilingüe aún presente en las políticas de los estados –como el argentino–, para las cuales la presencia de otras culturas en la educación formal se restringe a espacios en los cuales se tratan –de manera aislada y fragmentada– elementos como el arte, la música, las narrativas, etc., (Gallegos, 2001) y los aspectos lingüísticos se limitan a la enseñanza del alfabeto y la lecto-escritura inicial (Unamuno, 2015).

Contrariamente, hay una reflexión extendida sobre los modos de situar los procesos de enseñanza en las dinámicas culturales y discursivas en las que participan los niños indígenas en su vida cotidiana, haciéndolos dialogar con los saberes escolares occidentales. Son conocidas las propuestas de Gasché (2008a, 2008b) y otros, a partir de lo que se denomina «método inductivo intercultural», así como los trabajos de Bertely, Gasché y Podestá (2008) en torno al diseño de materiales culturalmente significativos. Estos trabajos, como el que relata el presente artículo, están atravesados por la premura de repensar las relaciones entre tipos de conocimientos (occidentales e indígenas; escolares y comunitarios) para construir, junto a otros, espacios de aprendizaje que sean experiencias felices para los niños indígenas

Desde América Latina también se viene pensando en los modos de construir conocimiento desde principios alternativos a los de la escuela eurocéntrica. Las experiencias de Oxaca (México) en relación con la práctica educativa basada en la idea de «comunalidad» o las reflexiones en Ecuador en torno a los vínculos entre colonialidad y educación, son algunas de los aportes teóricos notables en el campo de la educación bilingüe. Estos trabajos muestran que estamos en un momento de inflexión y de producción notable de conocimiento en el cual parece ponerse en discusión la educación bilingüe tal y como la entendíamos hasta el momento.

Estos movimientos sobre las corrientes del pensamiento sobre educación bilingüe y minorías culturales de los estados no se han producido necesariamente en otros contextos como puede ser el caso de Europa. Como señala por ejemplo López (2018), una explicación posible puede desarrollarse en relación con la diferencia de perspectiva en ambos continentes: una perspectiva que se reconoce política y se sitúa, desde allí, como parte de una revolución de pensamiento y en concomitancia con las acciones de los movimientos indígenas y sociales; una perspectiva que busca paliar a través de acciones vinculadas a los estados las diferencias estructurales de acceso a los derechos considerados universales y, al mismo tiempo, evitar mayor nivel de conflictividad con los grupos minoritarios, especialmente migrantes. Dice López:

En resumen, mientras que en el Sur, interculturalidad se asocia a deuda histórica, lucha contra la opresión política, la explotación económica, el reconocimiento jurídico de las primeras naciones, igualdad con dignidad, justicia social, gobernabilidad y refundación del Estado, en el Norte la noción de multiculturalismo se vincula sobre todo con la necesidad de acoger y asimilar a trabajadores del Sur, provenientes de culturas diferentes y que bien pueden hablar lenguas distintas a la considerada como nacional en los países de acogida (2018, p. 3).

En estos procesos de ir pensando lo intercultural y lo bilingüe en relación con la educación se nota un desplazamiento interesante en los modos de concebir las políticas del lenguaje. De una visión prioritariamente vinculada a las acciones gubernamentales, parece abrirse el juego a nuevos actores y a la inclusión de nuevos modos de dar cuenta de las políticas para las lenguas y, especialmente, para sus hablantes.

Los movimientos sociales, las asociaciones civiles, comunidades organizadas, docentes, padres y madres, etc., se posicionan como actores clave en la transformación de los usos, los valores de las lenguas y los sentidos de su transmisión tanto en ámbitos formales como no formales. En definitiva, sus acciones son tomadas en cuenta a la hora de explicar de manera más apropiada los procesos sociolingüísticos así como los modos de significar lo intercultural y lo bilingüe en relación con lo educativo. Esto comporta, entre otras cosas, trasladar metodológicamente las investigaciones desde el estudio de los discursos oficiales y textos normativos, a los estudios etnográficos de lo político en el terreno del lenguaje, tomando en cuenta los modos en que lo cotidiano dialoga y discute con otras esferas de lo público.

Este es el punto de partida del presente estudio. En él se busca poner en discusión algunos de los sentidos del «hacer la EIB» (Unamuno, 2015) y el modo en que la elección metodológica inciden en lo que se puede «ver» o «no ver» en los procesos que se estudian. Además, la reflexión metodológica que atraviesa este texto busca cuestionar la distancia entre investigación e intervención, subrayando la intencionalidad política de la etnografía en el campo del lenguaje.

### 3. El proyecto N'ku Ifweln'uhu

El proyecto nace de la inquietud de docentes wichi por la pérdida progresiva de la transmisión intergeneracional de la lengua y las prácticas culturales propias en el marco de la creciente urbanización de las familias wichi en la zona de El Sauzalito (provincia de Chaco, Argentina). El pueblo wichi habita actualmente parte del territorio argentino y boliviano. Sus comunidades están localizadas a lo largo de los ríos Bermejo y Pilcomayo. Se trata de aproximadamente 50.000 personas que se consideran parte de este pueblo. Son hablantes de una lengua propia que pertenece a la familia lingüística mataco-mataguaya.

Por razones históricas y económicas –vinculadas a los cambios en las formas de subsistencia–, muchas familias han dejado los modos tradicionales de vida y han adoptado nuevas formas, cada día más desvinculadas del territorio. Para los

wichi, esto tiene consecuencias no solo en el terreno de la transmisión de la cultura, sino también de la espiritualidad.

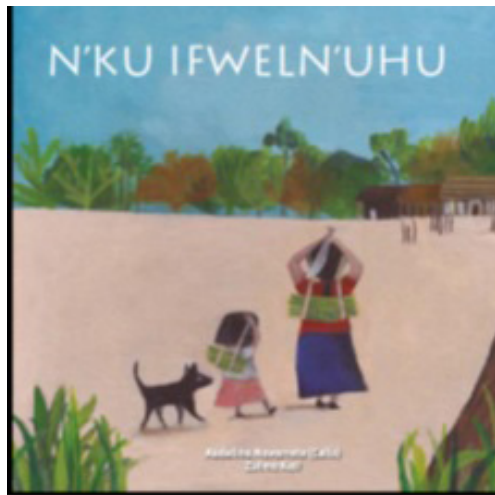
En el marco de estas transformaciones, se ha incrementado la demanda comunitaria por la presencia de la lengua en las escuelas. Es uno de los reclamos de los dirigentes wichi hacia el estado, anclado, además, en el hecho de que la mayoría de los niños entran al sistema educativo desconociendo o conociendo fragmentariamente el español.

La fuerte presencia de la lengua propia entre los wichi está vinculada aún hoy a su amplia transmisión intergeneracional. A diferencia de otros pueblos indígenas de Argentina, los wichi conservan su lengua y la transmiten en ámbitos familiares. Según datos oficiales, más del 90% de las personas que se reconocen como miembros de este pueblo conoce su lengua. Existen diversas explicaciones posibles a este dato. En su mayoría, estas explicaciones vinculan el conocimiento de la lengua con la localización rural de las comunidades wichi y con su asentamiento en zonas de difícil acceso y comunicación desde los centros urbanos en donde el español es dominante. Sin embargo, este dato puede relacionarse también con las ideologías lingüísticas wichi que dan sentido a la transmisión de la lengua propia, su conservación y su uso. Me refiero especialmente al lugar que tiene la lengua en el ser wichi en el mundo, por un lado, y a las relaciones entre la lengua y la cosmovisión-espiritualidad wichi, por otro (Unamuno, 2018; Romero & Unamuno, 2018).

La transmisión y conservación del uso de la lengua entre los wichi no implica necesariamente que otro tipo de prácticas culturales sean transmitidas y conservadas de igual manera. Contrariamente, los procesos de urbanización y los cambios socioeconómicos en los que son partícipes están impactando en las formas de vida de los wichi. Este es el caso por ejemplo de las labores tradicionales de hombres y mujeres wichi como son el trabajo en el monte y el río para la elaboración de hilo de chaguar y el tejido, la talla y producción de objetos en madera, la producción de miel, la producción de artefactos en barro, la caza y la pesca.

El proyecto que presentamos aquí se refiere a uno de estos trabajos: la elaboración de hilo de chaguar para el tejido de objetos cotidianos, especialmente de yicas (bolsas). Se trata de una actividad que tradicionalmente realizan las mujeres wichi desde pequeñas, y el marco en donde las mujeres eran socializadas como miembros de la comunidad. Es un tipo de labor que no sólo tiene un valor práctico –respecto a lo material– sino también un amplio y complejo sentido espiritual (Montani, 2008, 2013; Callapa Flores, 2018). Además, los distintos motivos del tejido están relacionados con diversos relatos tradicionales wichi que materializan su cosmovisión.

Foto 1



En el Sauzalito, ya son pocas las mujeres quienes realizan el trabajo del chaguar. Por ello, cada vez más es un trabajo especializado. Incluso actualmente se denomina «artesanas del chaguar» a las mujeres que realizan estas actividades. En su mayoría, son mujeres de edad adulta o ancianas.

La merma en el trabajo del chaguar se asocia a la pérdida de las posibilidades de obtención de la materia prima. El avance de la frontera agropecuaria y la deforestación del monte autóctono vinculado a la expansión del cultivo de la soja y la venta de madera han hecho que la producción natural de la materia prima (el chaguar) se vea amenazada. Además, algunas mujeres han comenzado a incorporarse al mercado laboral asalariado, especialmente a través del empleo público. Actualmente, hay mujeres wichi desempeñándose como enfermeras, docentes, asistentes domésticas, e incluso como trabajadoras de la administración pública local.

El proyecto que narramos fue llevado a cabo en el Jardín de infantes de El Sauzalito entre el año 2014 y el año 2016, en la sala Ichot (rojo) a la que asistían niños y niñas de entre 4 y 5 años de edad. La mayoría de las familias de estos niños viven en la zona periurbana. Según testimonian las docentes, solo 1 de las 16 madres realizaba tareas vinculadas a la producción de hilo de chaguar durante el proyecto. Sin embargo, 8 de las familias incluían alguna persona (abuela, tía abuela u otro pariente mujer mayor) que aún realizaba estas tareas.

La propuesta de las docentes de la sala, Zulma y Selis, fue diseñar documentar un proyecto didáctico destinado a la inclusión escolar de la práctica tradicional de la elaboración, el teñido y el tejido de hilo que pudiera rescatar los aspectos de las tareas involucradas en la elaboración de yicas (bolsas), sumando también en calidad de co-participantes y co-educadoras a mujeres adultas expertas. En nuestra reflexión sobre los vínculos entre esta tarea y la educación bilingüe, nos pareció también que el proyecto creaba una oportunidad particular para revisar las prácticas de enseñanza-aprendizaje lingüística y, especialmente, nuestros modos de entender



y de producir colectivamente la educación bilingüe-intercultural. A diferencia de otros estudios, nuestro objetivo no se centró en la descripción de los modos en que se lleva a cabo la educación bilingüe, sino en dar cuenta de los procesos en que se van discutiendo y elaborando aspectos de la misma, y el rol que la etnografía puede tener en estos procesos.

En esta línea, en los siguientes apartados se presentan algunos ejes sobre los cuales trabajamos, focalizando los modos en que la investigación participó en la producción situada de saberes, contenidos y prácticas educativas bilingües.

#### **4. La investigación en co-labor como marco para la producción de la educación bilingüe**

##### *4.1. Etnografía y producción de saberes escolares bilingües e interculturales.*

Una de las cuestiones clave del proyecto, como se ha señalado, radica en situar la investigación como eje de la producción colectiva de saberes, materiales y prácticas escolares a partir del trabajo en co-labor con diferentes tipos de actores: niños, docentes, familias e investigadores académicos. En este tipo de formatos, las asimetrías y jerarquías entre los saberes escolares y otros, enmarcados en lo cotidiano del no-escolar se ponen en evidencia. Asimismo, se producen revisiones que pueden ser productivas para repensar los modos de enseñar y sus contenidos.

En este apartado, me centraré en dos aspectos de nuestra experiencia colectiva relacionada con la revisión de las relaciones entre tipos de saberes bilingües e interculturales: (a) la emergencia de lo que llamamos «currículum propio» y (b) la propuesta de modelización escolar de prácticas de socialización no escolares.

La noción de *currículum propio* fue propuesta por los docentes participantes en la investigación para nombrar la agenda de enseñanza que no está establecida en curricula escolar oficial, pero que, sin embargo, participa y orienta la selección y secuencialización de contenidos y prácticas de enseñanza de los docentes wichi. En este caso, como ya se dijo, la propuesta se enmarcó en la necesidad de traer al contexto escolar aspectos de las prácticas culturales wichi vinculadas a la elaboración del hilo de chaguar y su posterior utilización para la elaboración de yicas.

Tomo a continuación un fragmento del primer taller que realizamos con docentes wichi (Selis, Marilina y Beatriz) y no wichi (Zulma, Azul y Marina) del Jardín de Infantes destinada a la discusión de la secuencia didáctica.

##### **Fragmento 1.** En el taller 1 (abril 2014)

1. Azul: es importante que los chicos aprendan cosas sobre su entorno. ¿qué dice el currículum?
2. Marina: dice... ¿leo?
3. Algunos: si
4. Marina: «La observación y experimentación de los cambios que se producen en los materiales y en los objetos del entorno, acercará a los niños a las ideas

de cambio y de procesos de transformación; con la finalidad de iniciarlos, por un lado, en la identificación de ellos en los distintos materiales y por el otro los diferentes estados en que podemos encontrar a la materia». Esto nos sirve.

5. Selis: ¿qué sería *materia*?
6. Marina: las cosas que vemos. Puede ser la planta del chaguar y cómo se transforma.
7. Selis: ¿por qué se transforma?
8. Marina: porque va cambiando... cuando la sacamos cambia.
9. Selis: ¿por qué cambia?
10. Marina: porque ya no es igual.
11. Selis: (niega)
12. Marina: puede ser que no cambie, pero sirve para otra cosa.
13. Selis: eso sí. Ya sirve para otra cosa.

Este pequeño fragmento de la reunión me sirve para ilustrar el trabajo colectivo e incómodo a veces en torno a la planificación: los modos de relación entre lo que la institución considera que ha de enseñarse y la comprensión de los procesos que son parte de la agenda de los docentes wichi. La idea de «materia» y «transformación» parecen no ser transparentes para Selis, en este caso. Por lo tanto, se produce un debate hasta que se llega a un cierto consenso en este punto (línea 13).

En el siguiente fragmento, las docentes discuten sobre la diferencia entre «hacerlo en la escuela» y «hacerlo en fuera».

#### **Fragmento 2.** En el taller 1 (abril 2014)

1. Beatriz: lo importante es que este es nuestro trabajo y nuestra artesanía. Pero en el jardín lo hacemos porque es lindo. Y lo hacemos cómo se hace ahora. Porque antes se hacía distinto.
2. Zulma: las herramientas. Eso podemos poner. El uso de herramientas.
3. Beatriz: antes no se usaba la cuchara. Se usaban conchas de río.
4. Zulma: otras herramientas.
5. Beatriz: antes las mujeres llevaban el chaguar desde el monte en la cabeza. Y eligen bien la fibra. Y la planta... se deja la raíz para que siga, no se acabe.
6. ángeles: se cuida la planta y se aprovecha la hoja. Se elige el chaguar más apropiado según el lugar, según la época.
7. Zulma: el medio-ambiente
8. Selis: pero después en casa se deja en remojo. Para que salga más fácil la pulpa. El chico tiene que aprender cuánta fibra se saca en una hora, dos horas.
9. Beatriz: se saca la fibra, se ata un manojo y se deja secar al sol. Se cuentan cuantos y se dejan secar al sol. Ahí hay muchas cuentas también.
10. Vir: ¿esto lo ponemos?
11. Marilina: sí. Ponelo. Porque son cuentas.

12. Virginia: lo anoto en esta columna.
13. Selis: sí, anótalo.
14. Marilina: al día siguiente las mujeres preparan el teñido. Muchos días.
15. Selis: en el jardín no hacemos muchos días. Pero el chico tiene que aprender también del tiempo. Porque es mejor hacerlo con tiempo. Sentado en el suelo. Se extrae la fibra contra el pie, utilizando la concha. Mojo, saco la pulpa y pongo en el hombro.
16. Marilina: pero hay partes que no se pueden decir. Hay que traer el chaguar al aula y hacerlo. Porque así aprenden. Los chicos se preparan para ir y acompañan a la madre, pero ella no explica. Ella hace. Y ellos miran, observan.

Este extracto es parte de la transcripción que hicimos del trabajo junto a las docentes para elaborar la grilla curricular que acompañaría las actividades didácticas. Dos observaciones pueden servir para reflexionar sobre el proceso etnográfico y su relación con los modos de entender –a veces en tensión– educación bilingüe e intercultural en instituciones que no son, a priori, ni bilingües ni interculturales.

Por un lado, el fragmento permite ver los modos en que secuencialmente se van discutiendo y categorizando las experiencias involucradas en el trabajo de las mujeres del chaguar. Así también, ponen en evidencia roles que se van desplegando en esta conversación y que se vinculan a la actividad colectiva: la planificación didáctica. Zulma, en este caso, va mediando entre lo que dicen las docentes wichi y lo que ella parece leer desde los términos curriculares. Los conceptos «herramienta» y «medio-ambiente» aparecen en el curriculum oficial de nivel inicial, y Zulma de algún modo traduce, introduciéndolos, entre lo que sus compañeras discuten, al vocabulario curricular. Sin embargo, Marilina, pone en juego la palabra «cuentas». Y yo misma detengo allí la interacción para apuntar algo que me suena puede incorporarse a la planificación escolar. Reconozco, como docente, que eso puede validado como «saber escolar» (líneas 10-13).

Por otro lado, parece importante comentar aquí en la reflexión final de Marilina sobre los modos de enseñar y aprender. Como ella señala, desde la perspectiva del trabajo alrededor del chaguar, la enseñanza-aprendizaje se vincula con la observación y el trabajo colectivo. Traigo aquí el concepto de comunidad de práctica y la idea de socialización lingüística tal y como se piensa desde la antropología sociocultural y lingüística (Wegner, 1998; Duranti, Ochs & Schieffelin, 2012).

Desde hace algún tiempo, el aprendizaje de lenguas se viene comprendiendo como un proceso anclado en experiencias sociales y co-construido entre quienes pueden reconocerse como «experto» y otros, incorporándose mediante la interacción verbal y no-verbal a la acción colectiva y produciendo membresía. Es decir, volviéndose miembros de cierta comunidad que los reconoce como tales. Esta perspectiva sobre los aprendizajes, vinculada a la noción de comunidad de práctica, nos sirvió para comprender el sentido que las docentes wichi daban a la actividad didáctica. Porque justamente esta actividad traía a la escuela experiencias socializadoras de la comunidad que participaban en la construcción de membresía comunitaria.

Foto 2



Según los modos de enseñar-aprender wichi, la participación de los niños desde aspectos periféricos de la tarea colectiva hasta aspectos más nucleares de la misma es lo que define los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso que analizamos aquí, el elaboración de las yicas implica, inicialmente, el acompañamiento de los niños a las madres, tías y abuelas durante el trabajo en el monte (Callapa Flores, 2018). De niños, no tienen tareas asignadas, pero su participación en calidad de acompañantes define parte del proceso. Progresivamente, ellos van asumiendo tareas más o menos fundamentales para el objeto colectivo: la recogida de la planta del chaguar, la extracción de la fibra, el hilado, el teñido y el tejido.

Antiguamente, según los testimonios de las docentes, los niños varones sólo participaban en una etapa inicial, en calidad de observadores y acompañantes. Luego, las tareas implican una especialización en términos de género, porque son las niñas las que van socializándose en este trabajo (Montani, 2008; Callapa Flores, 2018). Finalmente, el trabajo del chaguar se constituye en algo propiamente femenino, ya que, desde la perspectiva wichi, el trabajo del chaguar es un espacio de socialización y de constitución de lo femenino.

En este sentido, en nuestro proyecto, fue fundamental la participación de Selis quien, además de ser docente, es artesana del chaguar. Ella, junto a otras mujeres artesanas, planificó y guió la participación de los niños en esta tarea. Esto implicó prepararlos para la salida de campo a través de diversas actividades escolares dirigidas a la identificación de la planta de chaguar, al uso de los instrumentos de recolección, a la identificación de los elementos naturales que se emplean en el teñido y sus modos de recolección.

**Foto 3**



La salida de campo con los niños fue documentada por las docentes mediante una cámara de fotos. Los niños tuvieron a cargo diversas tareas supervisados por las docentes y otras mujeres wichi (selección de plantas, extracción de hojas, recolección de materiales naturales para el teñido, etc.). Con todo el material que recogieron, ya en el aula, observaron el trabajo experto de Selis y, luego, experimentaron ellos mismos, participando en el trabajo de la fabricación y teñido del hilo de chaguar y, por último, del tejido. Selis fue acompañando, en lengua wichi, la actividad de los niños y corrigiendo sus labores paso a paso.

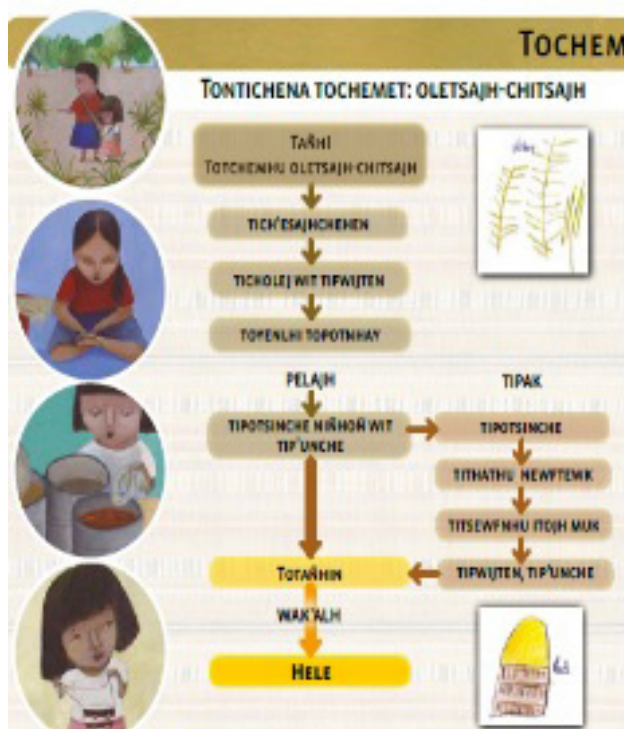
En suma, el devenir del proyecto puede relacionarse con los modos en que particularmente las niñas son socializadas en la cultura wichi (Callapa Flores, 2018). El diseño de la actividad recupera, además, los modos de enseñar-aprender que las docentes wichi consideran propios, y que se basan en la observación y en la progresiva participación en las tareas involucradas en el proyecto colectivo (ver fragmento anterior). En este sentido, parece pertinente hablar aquí de modelización de la comunidad de práctica. Es decir, de la modelización que se realiza en el marco escolar de experiencias socializadoras no escolares y los saberes involucrados en éstas (Argenter & Unamuno, 2019).

Esta modelización incluye, además, la relocalización de las actividades discursivas ya que en la escuela «no sólo se hace, sino se habla de lo que se hace» (Marilina, fragmento 2). Esto fue un punto de especial discusión en nuestro trabajo colectivo. Así, por ejemplo, tomó especial relevancia en relación con la decisión del tipo de libro que finalmente produjimos: nos decidimos por un tipo de libro para niños llamado «libro álbum» que se configura a partir de la preponderancia de la imagen frente al texto y de la continuidad semiótica entre lo que se dice y lo que la imagen muestra.

Esta reflexión entre lo escolar y lo no escolar cruzó el trabajo colectivo en diversas instancias, tal como se refleja en la siguiente viñeta.

Viñeta 1. Luego del Taller 2 (septiembre 2014). Hoy hemos trabajado con los registros que se hicieron del trabajo de campo de los niños y con la experiencia en el aula. Las fotos y videos nos han servido para plantear una cuestión importante en relación con el material didáctico que queremos producir. Selis explicó que a diferencia de lo que hace Zulma, ella no habla cuando enseña. Ella primero muestra y luego, si hace falta, ayuda a los niños a hacerlo por su cuenta. «En la escuela se habla mucho», apunta Selis. «Pienso en el trabajo del monte que muchas veces se habla poco, aunque seamos muchas». Planteo en la reunión si puede ser que el material que hagamos sean sólo imágenes y que el texto sea poquito. Selis me dice que el libro puede tener palabras porque es un libro para la escuela

Foto 4



Las ideas en torno a lo escolar aparecen constantemente en nuestro proyecto, y se va definiendo como algo contrapuesto al afuera pero que a veces lo atraviesa. La presencia de las familias wichi en la escuela y durante las jornadas de trabajo en el aula fue crucial en este sentido. Uno de los momentos en que esto se vio especialmente materializado fue en el taller que prosiguió al proyecto didáctico. En este tercer taller (abril 2015), las docentes y las otras mujeres contaron paso a paso las etapas que van desde el trabajo del monte hasta la elaboración de las yicas. Como habíamos decidido incluir un esquema para el libro que ordenara estas fases,

se planteó la necesidad de nombrar los procesos. Según las docentes wichi, sin embargo, estos procesos que «se hacen, pero no se dicen». «No tienen nombre», dijeron. ¿Cómo hacer entonces el esquema?

Así, nuestra discusión se centró en la relación entre el hablar y el hacer; entre el nombrar y las formas en que la escuela categoriza los saberes. Finalmente, hicimos el esquema con nombres que etiquetan etapas del proyecto, tal y como propusieron las docentes para el libro.

## *4.2. Etnografía y producción de materiales bilingües*

El segundo punto que quiero mencionar en este estudio se refiere a los modos en que fueron configurándose los materiales escolares en relación con las lenguas. Por un lado, cabe decir que en las escuelas de la zona en donde trabajamos la mayoría de los materiales escritos están en castellano. Desde hace relativamente poco, los wichi escriben en su lengua.

Como documentamos en otro trabajo (Ballena & Unamuno, 2017a), la escritura en lengua wichi fue introducida en el proceso evangelizador que llevaron a cabo diversas organizaciones religiosas y que se focalizó, especialmente, en la traducción de la Biblia y otros textos cristianos. Posteriormente, el wichi escrito fue empleado por algunas organizaciones civiles y por instituciones gubernamentales para la traducción de documentos, de campañas sanitarias o invitaciones a evento político-civiles. Según hemos analizado, estos textos en wichi no eran escritos originalmente por personas wichi, sino que eran traducciones de otros textos escritos en otras lenguas (Ballena & Unamuno, 2017b).

En las últimas décadas, personas de las comunidades wichi fueron incorporadas al sistema educativo. Esto implicó, entre otras cosas, que tuvieran asignada la tarea de enseñar el alfabeto wichi y de potenciar la escritura en esta lengua. La formación de docentes wichi que se lleva a cabo en El Sauzalito desde el año 2007 potenció aún más la escritura en esta lengua. Actualmente, existen diversos usos novedosos de la escritura en wichi cuyos autores son wichi.

El proyecto de educación intercultural bilingüe que se implementa en las escuelas de la zona se enfrenta a la dificultad que provoca la limitada producción de textos en lengua wichi. Por lo cual, las oportunidades de leer en esta lengua son pocas, lo que dificulta el trabajo de los docentes para enseñar a leer y a escribir en la lengua propia.

En este contexto, el proyecto N'ku Ifwel'n'uhu puso en debate también la cuestión de la lengua en que debía escribirse: ¿para quién sería el texto si las personas wichi raramente saben leer en esta lengua? Transcribo aquí un fragmento de la conversación con las maestras del Jardín de Infantes al respecto, ocurrida en el marco del tercer taller:

### **Fragmento 3. Taller 3 (septiembre 2015)**

1. Beatriz: si lo hacemos en wichi, ¿quién lo va a leer?
2. Marilina: nosotras se lo leemos a los chicos

3. Beatriz: pero si...
4. Marilina: en voz alta
5. Camilo: la idea es que sirva para recuperar las formas de decir
6. Zulma: tendría que ser más abierto
7. Beatriz: abierto a la comunidad
8. Vir: y ¿qué les parece?
9. Zulma: en las dos.
10. Vir: una al costado de la otra
11. Marta: podría ser
12. Marilina: pero si es así nadie lee en wichi
13. Vir: ¿cómo?
14. Camilo: porque nadie lee en wichi si está en castellano, ¿entendes?
15. Vir: no
16. Camilo: la gente no está acostumbrada. Le parece raro.
17. Vir: ¿qué sería lo raro?
18. Zulma: que no entenderían nada
19. Selis: en wichi está bien.
20. Vir: si. A mi me parece que estaría bien. Así la gente hace un esfuerzo.
21. Selis: y lo ve escrito ahí en un libro. Es importante.
22. Zulma: puede ser

Destaco de este fragmento dos aspectos importantes relativos a la producción colectiva de saberes y materiales escolares bilingües. Por un lado, el pensar colectivamente a quién va dirigido al texto nos llevó a hablar sobre los contextos de uso de las lenguas y las asimetrías relativas a su distribución social. Por otro lado, nos permitió resituar el proyecto en sí mismo o, más bien, el material, en relación con la búsqueda de cierta legitimidad para los usos y los hablantes de la lengua wichi dentro de lo escolar-institucional. La expresión «es importante porque es un libro» nos llevó a discutir qué esperábamos de la escuela en relación con la transmisión de la lengua y si era el lugar para defenderla.

Desde hace algún tiempo, el lugar de la escuela en los procesos de revitalización-recuperación lingüística está siendo revisado (López, 2008, 2015). Esto está relacionado con un desplazamiento que viene produciéndose entre las concepciones que sostenían que la educación formal era la clave para cambiar las relaciones de poder entre las lenguas dominantes/coloniales en América Latina y otras, que apuestan más bien por iniciativas promovidas por colectivos u organizaciones civiles, cuyas acciones no se enmarcan en las políticas públicas entendidas como políticas gubernamentales (Lopez, 2015; Hornberger, 2008).

Esto es claro si lo pensamos en la historia de la escolarización bilingüe en contexto indígena: surge de iniciativas gubernamentales vinculadas a políticas de inclusión de las naciones minoritarias de los estados, pero va desplazándose – tras su ineficacia– a otro tipo de políticas cuyos actores ya no están vinculados directamente a los gobiernos, sino a los colectivos sociales e indígenas. En este desplazamiento, surge la inquietud que atraviesa nuestra acción investigadora y las discusiones colectivas en torno al lugar de la escuela para ampliar los dominios de uso de las lenguas e incorporar nuevos usuarios (Ballena & Unamuno, 2017b).



### 4.3. Etnografía y la producción de prácticas bilingües

Foto 5



Otra de las cuestiones implicadas en la producción de etnografías en co-labor radica en ser conscientes del impacto que tiene la investigación en los procesos que llevamos a cabo. En este sentido, el límite entre investigación e intervención se difumina. En nuestro caso, esto se planteó en muchas etapas del proyecto. Para este trabajo, quizá valga la pena detenerse en una de las etapas finales, en las cuales el material producido junto a niños, familias y docentes vuelve al Jardín.

En la zona en donde trabajamos, en muchas de las escuelas dos tipos de educadores comparten una clase: los docentes llamados «comunes» y los docentes bilingües. Hasta el momento, debido a la falta de docentes indígenas titulados para el nivel inicial del Jardín de infantes, ambos tipos de docentes comparten las aulas. Esto se materializa en roles distribuidos durante las clases que colocan al docente bilingüe en un lugar de asistente lingüístico del docente «común» y de mediador intercultural entre este docente y los niños (Unamuno & Nussbaum, 2017).

En las clases, esto puede observarse específicamente en el modo en que se organizan y se estructuran las interacciones escolares, así como en el modo de organización espacial de las aulas (Unamuno, 2018). Esta asimetría de lugares docentes en las clases se proyecta también en asimetrías entre los usos lingüísticos. Mientras que el castellano es habitualmente la lengua de los enunciados relativos a los contenidos de la tarea escolar, los enunciados en lengua wichi realizan acciones relativas a su organización y enunciados vinculados a la resolución de problemas de producción/comprensión de la lengua y/o de la tarea.

En el caso que narramos, Zulma y Selis comparten el aula. Zulma es docente no indígena, nacida en la provincia de Corrientes. Desde hace 20 años vive en El Sauzalito. Selis, por su parte, es docente indígena. Se formó en los años 90 como auxiliar docente bilingüe (ADA) y actualmente está a punto de jubilarse.

Desde el año 2009, en el marco de mi tarea investigadora, participo y observo sus clases. También he estudiado su organización secuencial y la gestión de lenguas que allí se realiza (Unamuno 2014; Unamuno & Nussbaum, 2017). Por lo tanto, fue interesante para nosotras poder conversar sobre lo que el proyecto provocó en las clases: la revisión de los roles tradicionales que sitúan al docente no indígena en el lugar de control del devenir de la clase; los supuestos en los que se apoya la asimetría entre los usos lingüísticos.

Traigo aquí una observación particular que realizamos durante la presentación del libro. Cabe considerar que, debido al tiempo de elaboración, edición e impresión, los niños que habían participado en el proyecto ya no estaban en la escuela. Por lo cual, quienes recibieron el libro eran otros niños, de igual edad.

La presentación del libro estuvo marcada por cierta incomodidad en relación con el orden «natural» de las cosas en las aulas. Por un lado, el libro estaba escrito sólo en lengua wichi, hecho que desplazaba a la docente «común» de su rol principal en el devenir de la clase. Por otro lado, el libro -debido a la actividad narrada e incluso a la ilustración- generó una identificación por parte de los niños del libro como «el libro de Selis». Si bien ella generalmente actúa como auxiliar docente de Zulma y la asiste durante las clases, en este caso fue quien se hizo cargo de la lección, quien narró el cuento y quien propuso las actividades siguientes. En nuestra charla posterior, ella señala:

#### **Fragmento de entrevista a Selis (abril, 2016).**

Me sentí rara. Zulma no estaba como siempre. Algo había cambiado y no me sentí muy segura. Los chicos me pidieron que lo contara otra vez. Y ahí vi que era importante para ellos. Todos me contaban cosas sobre el chaguar que sabían. De sus abuelas y de otros parientes. Una de las nenas contó que habían ido con su abuela una vez a buscar chaguar a Formosa en una camioneta de la municipalidad y que habían cruzado el río. A veces parecen calladitos pero cuando hablan no paran

Un año después, en otra escuela de la zona en donde son escolarizados niños wichi de otra comunidad, asistí a una clase en la que la educadora wichi usaba el libro. Cuando lo presentó, les dijo a los niños que contarían el cuento de Selis. Y comenzó preguntando qué sabían del chaguar y si habían ido alguna vez al monte a buscar los elementos para el tejido y el teñido como habían hecho los chicos del libro. Agustina, la educadora, no leyó el libro de la manera en que yo estoy acostumbrada: fue mostrando una a una las imágenes y fue hablando de Selis, de lo que ella hacía, de por qué lo hacía, y de lo importante que era que su hija aprendiera también a tejer una yica. La clase fue enteramente en wichi. Y la docente «común», Andrea, se quedó en su escritorio cortando unos papeles de colores. Registré esta expresión que produjo Andrea frente a la escena que observábamos: «viste que parecen tan calladitos, mirá ahora como hablan. Lo que pasa es que nosotras no entendemos nada (dijo en tono jocoso)».

## **5. A modo de cierre**

En Argentina, la educación bilingüe e intercultural es parte del sistema educativo formal. Se trata de una modalidad que atraviesa los diversos niveles escolares y se vincula específicamente a la presencia de alumnado de origen indígena. Si bien esta modalidad está presente formalmente en el sistema educativo, tal y como ha señalado Serrudo (2012), la normativa educativa raramente supera el nivel retórico para adentrarse en la reglamentación de los propósitos de la EIB (Unamuno, 2015).

En la provincia de Chaco, sin embargo, ha habido en los últimos años un avance significativo en los diseños curriculares que por primera vez incluyen contenidos específicos para las escuelas EIB (Currículum de Provincia de Chaco, 2012). Hasta el momento no ha habido avance alguno en su tratamiento escolar ni en la forma en que se organizarían las instituciones para poder conseguir una educación que se oriente al bilingüismo y a la interculturalidad.

Más allá de la normativa educativa y escolar, las instituciones en contexto indígena han empezado a pensarse como bilingües e interculturales. Así también, los docentes bilingües, organizados en asociaciones, han empezado a plantear la necesidad de transformar la escuela desde adentro.

En el medio de estas transformaciones, la EIB se ha ido definiendo como algo que es más que una posible propuesta pedagógica. Se erige en objeto político que obtiene diversos sentidos en los discursos públicos y en las interacciones cotidianas (Unamuno, 2014). En su significación, está implicada una lucha ideológica en la que participan múltiples actores motivados por intereses diversos e incluso contradictorios.

En el marco de estas disputas sobre qué es la EIB y qué significa (Unamuno, 2015), el proyecto que narramos puede comprenderse finalmente como un intento de «hacer la EIB» colectivamente. Y en este «hacer la EIB», los aspectos metodológicos relativos en este caso a la etnografía en co-labor tuvieron un lugar muy importante, mostrando que la producción conceptual y lo metodológico no pueden entenderse separadamente.

En el caso que narramos, las docentes del jardín de infantes diseñaron el proyecto y fueron documentándolo para que, luego, pudiéramos armar juntas el material didáctico. Ambas etapas (el proyecto y el material) dieron pie a numerosas conversaciones en las cuales fuimos construyendo conocimiento de manera colectiva: sobre lo escolar, sobre lo bilingüe y sobre lo intercultural (entre otras cosas). Fuimos tematizando y discutiendo las formas en que lo escolar dialoga (y discute) con la educación wichi, pensamos y conceptualizamos lo bilingüe en los materiales y en las clases; produjimos lo intercultural a través de los diálogos que pudimos establecer entre los modos de hacer, pensar, decir wichi y no wichi. Finalmente, hicimos el material didáctico que –a diferencia de la mayoría de los que se encuentran en las escuelas– tiene a una mujer wichi como autora y como productora de saberes y conocimientos escolares.

Además, el proyecto implicó la puesta en juego de tareas etnográficas que estuvieron distribuidas. Los niños –junto a familias y docentes– hicieron el trabajo de campo que sirvió de base para la actividad; las docentes documentaron el proceso a través de fotos y filmaciones; las docentes, familias e investigadores participamos

a través de diversos talleres en la toma de decisiones sobre el diseño, el contenido y las ilustraciones del material.

Esto nos llevó a pensar en diversos aspectos de la educación bilingüe intercultural sin a veces ni siquiera nombrarla. Tomando, sin embargo, posición respecto a la forma en que vamos entendiendo este tipo de educación y transformando los contextos en que trabajamos para que sea posible.

## 6. Referencias

- Argenter, J. & Unamuno, V. (2019). An ethno-educational project with Wichi communities in Argentina: Acquiring language-in-culture knowledge from traditional practices. In A. Sherris (Ed.), *Rejecting Marginalized Status: Educational Projects and Curricula Pushing Back Against Language Endangerment* (in press). Cliveland: Multilingual Matters.
- Ballena, C. (2016). *Retos y posibilidades de la investigación en co-labor (Conferencia dictada en el marco de las Jornadas sobre interculturalidad de la UNSAM)*. Buenos Aires: Argentina.
- Ballena, C., & Unamuno, V. (2017a). Contextos y sentidos de las prácticas escritas bilingües entre jóvenes wichi. In Gubitosi, P.C, & Giammatteo, G.M. (Coord.), *El español en la red. Usos y géneros de la comunicación mediada por computadora* (pp. 203-228). Madrid & Frankfurt: Iberoamericana & Vervuert.
- Ballena, C., & Unamuno, V. (2017b). Challenge from the margins. New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review*, 30, 120-143.
- Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. (Coord.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Callapa Flores, E. (2018). *Toda nuestra vivencia «Nootetseh» Los saberes y la lengua weenhayek en el tejido de la Ilika y el tallado en madera* (Tesis de Maestría). PROEIB-Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (Eds.). (2012). *The handbook of language socialization*. Malden, Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gallegos, C. (2001). El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. *Cultura y Educación*, 13(1), 73-92.
- Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. In Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. (Coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito: Abya-Yala.

- Gasché, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. In Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. (Coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya-Yala.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexibilidad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Hornberger, N. (Ed.). (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lassiter, L.E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago, IL: Univerersity Chicago Press.
- Leiva, X. (2011). Capítulo 27. ¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política. In *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (pp. 1-29). Chiapas: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Leiva, X., Buguete, A., & Shannon, D. (Coord.) (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- López, L.E. (2008). Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. In Hornberger, N.H. (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 42-65). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lopez, L.E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación*, 64, 205-257.
- López, L.E. (2018). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. (Conferencia realizada en el marco del Coloquio de las Américas sobre Interculturalidad)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montani, R. (2008). Metáforas sólidas del género: Mujeres y tejidos entre los wichí. In Hirsch, S. (Ed.), *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder* (pp.153-177). Buenos Aires: Biblos.
- Montani, R. (2013). La construcción material de la persona entre los wichi del Gran Chaco, Avá. *Revista de antropología*, 22, 167-187.
- Moore, E., & Dooly, M. (Eds.). (2017). *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. Dublin, Ireland/Voillans, France: Research-publishing.net.

- Podestá Siri, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 987-1014.
- Rappaport, J. (2008). Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1, 1-31.
- Rappaport, J. (2011). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica, In A.A.V.V. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (pp.327-369). Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Romero, L., & Unamuno, V. (2018). Transmisión familiar y formal de las lenguas indígenas en el Chaco argentino: notas desde contextos sociolingüísticos cambiantes. In Barreras, M., & Ferrerós, C., *Transmissions. Estudios sobre transmissions lingüísticas* (pp. 53-78). Barcelona: Eumo.
- Serrudo, A. (2012). De Programa a Modalidad: el camino de la EIB en el sistema educativo nacional argentino. Reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación. In *IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Ciudad de Guatemala: Guatemala.
- Unamuno, V. (2014). Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco (Argentina). *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 409- 429.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico- educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 1-35. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Unamuno, V., & Nussbaum, L. (2017). Participation and language learning in bilingual classrooms in Chaco (Argentina) / Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina). *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 120-157. DOI: 10.1080/02103702.2016.1263452
- Unamuno, V. (2018). *Sobre «lo silencioso» y «lo bilingüe» en las aulas con niños wichi en la Provincia de Chaco*, en prensa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.