

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 101

5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341

Los Hacedores de la EIB: Un Acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas Desde las aulas Bilingües del Chaco

Virginia Unamuno
CONICET-UBA-CIFMA
Argentina

Citación: 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), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061> Este artículo forma parte del número especial *Etnografía y sociolingüística de la interacción* editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno.

Resumen: Sobre la base de un estudio etnográfico multisituado en la Provincia de Chaco, este artículo examina la forma en que desde diferentes discursos, posiciones y prácticas se construyen los sentidos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y se hace política en relación con las lenguas. Según argumentaré, la vaguedad en el tratamiento normativo de la EIB deja en manos de las escuelas la definición cotidiana de aspectos cruciales de la misma: sus objetivos, sus destinatarios y los roles docentes. Sin embargo, las decisiones de los directivos y las prácticas de los docentes bilingüe no siempre significan la EIB en un mismo sentido. Entre la normativa, las decisiones de los directivos, las prácticas y los posicionamientos docentes, se define un terreno complejo en el cual la EIB se erige como un objeto político en disputa, en el cual parece estar en juego no sólo significar el “bilingüismo” y la “interculturalidad”, sino también la EIB en tanto que “educación para indígenas”, “educación con indígenas” o bien como “educación indígena”. En este terreno, la lucha de los docentes indígenas de la provincia del Chaco por una gestión comunitaria e indígena de las escuelas se presenta como una posibilidad de concretar colectiva y autónomamente un modelo educativo intercultural y bilingüe que las políticas lingüísticas gubernamentales no parecen poder efectivizar.

Palabras clave: Política lingüística; educación intercultural bilingüe; Chaco Argentina; Wichi.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 1-3-2015

Revisiones recibidas: 20-6-2015

Aceptado: 21-7-2015

EIB in the making: an exploration of linguistic educational policies from the angle of bilingual education classrooms

Abstract: Based on a multi-sited ethnographic study at the Province of Chaco, Argentina, this article examines how different discourses, positions, practices and actors create linguistic educational policy by way of differential meaning-making processes, practices and, thus, positions in the field. As I will argue, EIB policies and norms are not very precise, and their ambiguity allows for schools and teachers to define key aspects such as goals, target-population and decision-making key processes and aspects. In the cases I analyzed, it becomes visible that school principals and teachers may not mean the same when they make every-day educational decisions. Thus, a complex picture emerges when studying normative, everyday classroom practices, principals' and teachers' decision making processes. It becomes evident that EIB is a political issue in dispute. What seems to be at stake is whether EIB is considered "education for indigenous people", "education with indigenous people" or "indigenous education by indigenous people". Indigenous people's struggle, as a community, is centered in achieving the possibility of constructing collectively and autonomously a feasible model for intercultural bilingual education, something that governmental language policies do not seem to be able to design, nor execute.

Keywords: Language policies; intercultural bilingual education; Chaco Argentina; Wichi indigenous people.

Os hacedores da EIB: uma aproximação às políticas linguístico-educativas desde as salas bilingües do Chaco.

Resumo: Tendo como base um estudo etnográfico multissituado na província de Chaco, este artigo examina a forma a partir da qual diferentes discursos, posições e práticas constroem os sentidos da Educação Bilingüe Intercultural (EIB) e se faz política em relação às línguas. Segundo argumentarei, a vagueza no tratamento normativo da EIB deixa em mãos das escolas a definição quotidiana de aspectos cruciais da mesma: seus objetivos, seus destinatários e os papéis docentes. No entanto, as decisões dos diretores e as práticas dos docentes bilingües não sempre significam a EIB na mesma direção. Entre as normativas, as decisões dos diretores, as práticas e os posicionamentos docentes, define-se um terreno complexo no qual a EIB se erige como um objeto político em disputa, no qual parece estar em jogo não só significar o "bilingüismo" e a "interculturalidade", senão também a EIB enquanto "educação para indígenas", "educação com indígenas" ou bem como "educação indígena". Neste terreno, a luta dos docentes indígenas da província do Chaco por um gerenciamento comunitário e indígena das escolas apresenta-se como uma possibilidade de especificar coletiva e autonomamente um modelo educativo intercultural e bilingüe que as políticas linguísticas governamentais não parecem poder efetivar.

Palavras-chave: Política linguística; educação intercultural bilingüe; Chaco, Argentina; Wichi.

Introducción¹

Hace unos meses, en un congreso sobre educación en la provincia del Chaco, una docente wichi de mediana edad se levantó de su silla, enfadada. Me miró a los ojos y casi murmurando me

¹ Esta trabajo se enmarca en el proyecto "Plurilingüismo y educación intercultural bilingüe en El Sauzalito, Chaco" (PIP-2011-2013) financiado por CONICET y en el proyecto "Hacia una cartografía de los nuevos usos y nuevas formas de transmisión de la lenguas guaraní, moqoit, quíchua, qom y wichi (Corrientes, Chaco y Santiago del Estero)" (PICT-2013-2283) financiado por la Agencia Nacional de Promoción científica y tecnológica (Argentina).

dijo: “Ellos hablan de EIB, nosotros la hacemos”. Esta frase ha sido la inspiración de este trabajo y resume bien lo que ha guiado gran parte de mi investigación.

¿Qué significa, entonces, *hacer* la educación intercultural bilingüe? ¿Quiénes *la hacen*, a través de qué acciones? Y ¿qué tienen que ver las decisiones que se toman, día a día, con la política pública a la que deberían referir? Según argumentaré, en las aulas de las escuelas públicas chaqueñas donde se escolarizan niños indígenas y no indígenas, se pone en evidencia la disputa de diferentes actores para dar sentido a la política pública. A través de pequeñas acciones, estos actores dan contenido a componentes fundamentales de la EIB que la normativa deja sin definir.

Estudiar las interacciones en las escuelas y en las aulas se presenta como un modo posible de identificar, analizar e interpretar las orientaciones que sostienen la toma de decisiones pedagógicas en general y sobre las lenguas y su enseñanza en particular. Tales orientaciones estarían mostrando que las relaciones entre políticas públicas y aulas escolares no son ni directas, ni de “arriba hacia abajo”, ni de “producción e implementación”, sino que constituyen otro tipo de acciones, más cercanas a la creación (de normas, de sentidos, de orientaciones, de posiciones sobre política lingüística, entre varios factores).

Argumentaré también que la definición cotidiana de los componentes básicos de la EIB que se realiza en las instituciones escolares debe comprenderse en la complejidad ideológica que plantea al sistema educativo público argentino la educación en contexto indígena. Ésta pone en evidencia la paradoja entre universalización y focalización en política pública, entre “educación estandarizada común y educación diversificada, bilingüe intercultural” (Hornberger, 2000). Específicamente, pone en cuestión las políticas lingüístico-educativas que sostienen al español como única “lengua común” y su idoneidad en los contextos donde se educan hablantes de otras lenguas.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera. En el primer apartado, introduciré la perspectiva teórico-metodológica que toma este estudio. En el segundo apartado, presentaré la metodología de trabajo y de producción de datos, así como el contexto en que se sitúa la investigación que aquí se narra. En el tercer apartado, por un lado, haré una lectura crítica de algunos textos públicos (normativa de orden nacional y provincial, relativa a la EIB), y, por otro lado, presentaré datos de observación, transcripciones de clases y entrevistas en dos escuelas donde trabajan docentes wichis. En el apartado cuarto, pondré en discusión los resultados del análisis de ambos tipos de discursos. Finalmente, en el último apartado, presentaré algunas conclusiones.

El Estudio de las Políticas Lingüístico-Educativas desde Perspectivas etnográficas e interaccionales

Desde hace décadas, los pueblos indígenas retan al estado nacional y provincial a desarrollar políticas efectivas en materia educativa, en general, y en el terreno de la enseñanza de lenguas, en particular. Sin embargo, la demanda de concreción de una política pública efectiva en este ámbito sigue pendiente, si consideramos que no existe una normativa específica y concreta que recupere las demandas de los pueblos indígenas para la inclusión de sus lenguas en los procesos de escolarización. Siguiendo una amplia tradición en América Latina, la educación en contexto indígena ha sido asociada en la normativa argentina a la “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB). Utilizaré aquí también esta categoría ya que es la que emplean los actores sociales con los que trabajo. También emplearé la expresión “educación en contexto indígena” para denominar las propuestas o acciones educativas para/con escolares indígenas. A lo largo de estas páginas, intentaré problematizar ambos términos.

Como se ve, no se trata de una cuestión sencilla. Entre otras cosas porque parte de la lucha actual de los pueblos indígenas radica justamente en darle un significado a la categoría EIB y hacerlo

desde una perspectiva propia. En este sentido, la EIB 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. Por ello, más que buscar definir qué es la EIB en Argentina, intentaré analizarla en tanto que objeto de política pública en el campo lingüístico-educativo.

Esto parece complejo sin tomar una posición sobre qué son las políticas lingüísticas y sobre el modo de dar cuenta de ellas. Me situaré, pues, en una sociolingüística que considera a las políticas lingüísticas como acciones sobre la lengua, su uso y su transmisión que pueden llevar a cabo diversos actores y colectivos, y que pueden ser estudiadas a través de etnografías en las cuales los discursos públicos, por un lado, y las interacciones cara a cara, por otro, son puestos en diálogo y confrontación.

En general, las políticas y las prácticas lingüísticas son analizadas desde marcos teóricos y metodológicos diferentes, a los cuales tradicionalmente se los agrupa en estudios macro-sociolingüísticos y micro-sociolingüísticos, respectivamente. Desde hace un tiempo, no obstante, pueden encontrarse estudios que pretenden deshacer esta dicotomía, y se proponen el desarrollo de enfoques que tomen en cuenta las intersecciones entre las políticas y las prácticas lingüísticas, para poder dar cuenta empíricamente de las formas de relación entre ambos fenómenos (Blommaert, 2010; Codó, Patiño & Unamuno, 2012; Heller, 2001; Heller & Martín-Jones, 2001; MaCarty, 2010; Martín-Jones, 2011; Martín Rojo, 2010; Ricento, 2006; Unamuno, 2014; Zavala, 2012).

La perspectiva etnográfica e interaccional sobre las políticas lingüísticas es aún minoritaria en Argentina. En general, éstas son estudiadas en tanto que acciones deliberadas por parte de organismos públicos que se materializan en discursos políticos y textos normativos. Tal concepción de las políticas lingüísticas parece limitarse a una comprensión de las mismas en tanto que productos, dejando de lado los procesos implicados en ellas. Desde perspectivas ecológicas, éstas son analizadas, más bien, como procesos complejos y multilaterales, en los cuales participan actores diversos movidos por intereses múltiples e incluso contrapuestos (McCarthy, 2010; Ricento & Hornberger, 1996; Tollefson, 1991, 2008). Según Tollefson (2002), este tipo de aproximación a las políticas lingüísticas permitiría poner en discusión su concepción tradicional como conjunto de decisiones que “producen” los organismos oficiales para que otros actores las “implementen”.

En esta empresa, la etnografía y los estudios de la interacción verbal contribuyen con herramientas importantes (Heller, 2001, 2011; Hornberger, 1995). La etnografía aporta no sólo técnicas de trabajo de campo, sino especialmente su método de contextualización en el proceso de reconstrucción de los sentidos de los procesos glotopolíticos que se analizan (Johnson & Ricento, 2013). Los estudios de la interacción verbal, por su parte, aportan otros recursos al análisis: aquellos que permiten describir las interacciones y detectar en ellas las claves de contextualización que emplean los interactuantes para dar sentido a la acción colectiva propia y de otros. Para este tipo de análisis, lo que se dice y el cómo se dice son indisociables, y, por ello, se presta especial atención a las formas “de decir y hacer” la acción.

Desde este tipo de enfoques, la normativa y los documentos producidos por las instituciones en relación con las lenguas forman parte del corpus que se estudia. Tales documentos ponen en circulación algunos de los sentidos que el analista considera en el análisis. En los procesos etnográficos, tales documentos son puestos en relación con las prácticas locales en donde éstos se emplean, se evocan, se discuten o se ignoran. De esta manera, se reconstruyen las interpretaciones diversas e incluso contradictorias de los mismos, que pueden proyectarse en diferentes tomas de decisiones y en diversas prácticas lingüísticas (Hornberger & Johnson, 2010). La toma de decisiones y las prácticas cotidianas de diferentes actores, motivados por diferentes razones, son claves de interpretación en este tipo de análisis. En definitiva, tales enfoques pueden ser útil para dar cuenta

empíricamente de los modos cotidianos en que se “hace” política lingüística desde diferentes posiciones, significándola y creando nuevos sentidos de la misma.

Si bien es imposible aquí sistematizar los trabajos en esta línea, quizá valga la pena nombrar algunos estudios recientes en América Latina que aportan en este sentido, especialmente aquellos que, como el presente artículo, se preocupan por reconstruir la perspectiva de los docentes indígenas sobre las políticas relativas a la EIB.

Virginia Zavala (2014), por ejemplo, analiza el caso de dos maestros que trabajan en el marco de propuesta de la EIB en Perú, en relación con sus concepciones de lectura en quechua y de lectura en castellano, respectivamente. El análisis de interacciones de clase ofrece luz sobre el modo en que se estos maestros se enfrentan a los complejos ideológicos que sostienen o bien prácticas orientadas a la medición estandarizada de resultados escolares, o bien una definición diversa sobre qué es leer en cada una de las lenguas. Según resulta del análisis, las prácticas de lectura que se analizan dejan entrever diversas concepciones sobre qué es la EIB en el contexto estudiado, y sobre las políticas públicas que la enmarcan.

Laura Valdiviezo (2009), por su parte, analiza las creencias y las prácticas de docentes indígenas en Perú respecto a su papel en los procesos de revitalización lingüística y cultural. Según muestra en su estudio, los docentes indígenas reaccionan y transforman los lineamientos de política pública relativa a la EIB en las escuelas rurales donde trabajan, poniendo en juego diversas ideologías lingüísticas respecto al valor de la lengua quechua en los procesos educativos. De esta manera, según la autora, los docentes indígenas dan sentido a una política *top-down* diseñada por otros, al mismo tiempo que la discuten y ponen en evidencia sus límites y sus contradicciones.

Ya en Argentina, y específicamente en la provincia de Chaco, Marisa Censabella (2010) analiza las representaciones de los maestros qom sobre los fines de la EIB en general, y sobre la enseñanza formal de las lenguas, en particular. Según muestra la autora, en sus clases, los docentes indígenas ponen en juego diferentes definiciones de los contenidos de la EIB prioritarios (la cultura y la identidad, por un lado; la lengua, por otro). En este trabajo, tales definiciones se vinculan con las competencias de los propios docentes en la lengua indígena, las cuales son diversas.

En definitiva, estos y otros trabajos ofrecen datos y argumentaciones importantes para sostener la necesidad de considerar a los actores locales y sus prácticas cotidianas en la comprensión de las políticas lingüísticas relativas a la EIB, así como en el diagnóstico de los problemas y falencias de las políticas públicas en contexto educativo indígena en América Latina. Este trabajo pretende aportar en este sentido.

En el próximo apartado, presentaré la metodología con la que trabajo, así como el contexto de la investigación, las escuelas y las aulas que tomo como base del análisis.

Hacia una Etnografía Multisituada de las Políticas Lingüísticas en la Provincia del Chaco

Perspectiva Teórico-Methodológica

Este artículo se basa en un trabajo etnográfico extenso y multisituado, orientado a relevar las relaciones entre las políticas lingüísticas concernientes a la enseñanza de y en lenguas indígenas, por un lado, y las prácticas escolares categorizadas como “educación intercultural bilingüe”, por otro, con especial atención a las comunidades wichis de la zona de *El Impenetrable* (Chaco)². Llamo

² Quiero agradecer a los evaluadores por las minuciosas lecturas a las versiones de este artículo, así como a la Dra. Heras por su incansable optimismo respecto a sus posibilidades. También quiero agradecer al Prof. Camilo

multisituado a un tipo de estudio que busca la comprensión de una situación compleja a través del relevamiento y la comparación analítica de diversos casos.

En este artículo, lo multisituado se refiere al trabajo que llevo a cabo en la provincia de Chaco desde 2009, cuando comencé una investigación colaborativa con el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen de la provincia de Chaco (en adelante, CIFMA). Desde entonces, acompañé a dicha institución en aspectos sociolingüísticos de la formación de docentes indígenas y, especialmente, en el diseño e implementación de un plan institucional de seguimiento de sus egresados. En el marco de este plan, entre el 2010 y el 2014 visitamos 38 escuelas, en las cuales filmamos clases, realizamos observaciones así como entrevistas a docentes y a directivos. Con este material, elaboramos dos informes sobre la situación de los docentes indígenas en las escuelas chaqueñas, y sobre las experiencias bilingües que éstos llevan a cabo (CIFMA, 2013).

Mi perspectiva teórico-metodológica, como se señaló, se basa en la sociolingüística etnográfica e interaccional (SEI). Llamaré así a un tipo de sociolingüística que pretende dar cuenta de los usos lingüísticos de forma situada, a través del análisis de datos relevados mediante etnografías en las cuales el estudio interaccional y discursivo de materiales empíricos es clave (Codó, Patiño & Unamuno, 2012).

Si bien la SEI se relaciona estrechamente con otros enfoques (como por ejemplo, con la microetnografía escolar), es particular en tanto que combina de manera original herramientas que provienen del estudio de la interacción (de base conversacionalista) y del análisis del discurso (de base funcionalista). Asimismo, si bien la SEI también da especial importancia al estudio secuencial de las interacciones, al análisis de la configuración del espacio y de las estructuras de participación, se distancia del análisis de la conversación porque admite en el proceso de investigación los aportes del estudio de los registros etnográficos.

Para la SEI, la estancia prolongada del investigador en el terreno le permite al analista obtener cierta “competencia de miembro” en el estudio de interacciones. Asimismo, la observación etnográfica –con sus registros sistemáticos- le sirve para contextualizar los datos interaccionales y discursivos que toma como fuente. La perspectiva etnográfica – y sus modos de contextualización múltiple- aporta al análisis interaccional la posibilidad de “situar” los registros obtenidos en el campo en su propia “historia conversacional”, de modo de poder reconstruir localmente los procesos sociales en donde estos registros son producidos y significados.

Como es común en este tipo de enfoques, las fuentes que utilizo son mis observaciones – registradas en notas de campo y fotografías-, entrevistas abiertas y video-filmaciones de situaciones en las que se emplea, de algún modo, la lengua indígena. Asimismo, uso como método la co-observación: es decir, la visualización de los registros fílmicos junto a algunos de los protagonistas de las escenas que filmo. Estas sesiones de co-observación también son registradas en audio. En cuanto al corpus de documentos oficiales – textos normativos, programas educativos y curriculares, proyectos educativos institucionales-, priorizo en su construcción aquellos a los cuales remiten, de algún modo, las prácticas observadas.

Las interacciones que analizo son transcritas con el empleo de simbología específica. Esto hace posible contar con datos que puedo analizar con las herramientas de la sociolingüística interaccional y del análisis de la conversación. La elección de lenguas, la alternancia entre ellas, su distribución entre tipos diferentes de secuencias discursivas, así como la dirección del cambio de una lengua a otra son consideradas durante el análisis como claves de contextualización (Auer, 1998; Gumperz, 1982). Su estudio permite al analista aproximarse, por un lado, a la forma en que los interlocutores valoran y jerarquizan las prácticas verbales que realizan u observan (Auer, 1998;

Ballena del CIFMA por su inestimable apoyo y especialmente a los docentes wichis del Chaco por su complicidad en el trabajo colectivo que intentamos llevar adelante.

Gumperz, 1982; Heller, 2007; Mondada, 2007; Mondada & Gajo, 2001; Rampton, 2006; Unamuno, 2008; Woolard, 2004) y, por otro, a las complejas relaciones entre diversas escalas contextuales de los usos lingüísticos (Blommaert, 2007). Los resultados de este análisis son puestos en relación con los que se obtienen del estudio discursivo de los documentos normativos y con aquellos que derivan del estudio de los registros etnográficos.

Contexto y Población de Estudio

La provincia de Chaco está situada en el norte argentino y forma parte de una amplia región denominada el Gran Chaco. Esta región es la de mayor diversidad lingüística de la Argentina. Allí habitan diferentes pueblos indígenas cuyas lenguas presentan diversos grados de vitalidad lingüística (Censabella, 2009). En el caso de la provincia del Chaco, la vitalidad de las lenguas de los pueblos moqoit y qom varía relación la zona. En el caso de los wichis, su lengua presenta una alta vitalidad.

La lengua wichi es parte de la familia lingüística mataco-mataguaya. Se trata de un continuum dialectal extenso que incluye a hablantes situados en las actuales provincias argentinas de Chaco, Formosa y Salta, y en el Departamento de Tarija, Bolivia. Si bien en este país recibe el nombre de weenhayek, para los wichis se trata de la misma lengua con dos denominaciones.

El uso de la lengua propia es muy extenso entre los wichis. Su localización mayoritaria en zonas rurales, su lucha histórica contra los procesos coloniales y una ideología lingüística que relaciona el uso de su lengua con la posibilidad de relación armónica con el mundo social-natural, parecen actuar fuertemente a favor del mantenimiento de la transmisión intergeneracional. Los datos censales de los que se disponen (INDEC, 2005) indican que la lengua wichi es hablada por aproximadamente 45,000 personas en territorio Argentino. Según estos datos, más del 90% de los wichis dicen hablar cotidianamente esta lengua.

En la provincia de Chaco, los wichis viven mayoritariamente en el Departamento de General Güemes, en una región conocida como *El Impenetrable*. Allí comparten territorio con el pueblo qom, con personas denominadas “criollas” (habitantes no indígenas tradicionales de la zona) y con personas llamadas “blancas” (habitantes venidos de otras zonas por razones laborales). Estos diferentes grupos usan los mismos servicios educativos y sanitarios, la mayoría de los cuales son precarios.

Los wichis de esta zona se escolarizan mayoritariamente en las escuelas públicas. También asisten a escuelas de gestión privada, a cargo de Fundaciones (p.e. la Fundación Valodocco) u órdenes religiosas (p.e. la escuela de Hermanos Maristas sita en Nueva Pompeya). Aún no existen en la zona escuelas de gestión indígena wichi, como sí existen en el caso de las poblaciones qom de la provincia.

En la actualidad, la gran mayoría de las escuelas en donde se escolarizan los niños wichis cuenta entre su plantilla con algún educador wichi. Su presencia en las escuelas está relacionada con las demandas históricas de los pueblos indígenas chaqueños para el diseño de una política activa de formación de docentes indígenas, y vinculada a la fuerte participación de sus dirigentes en diversas instancias de discusión política educativa. En este sentido, la provincia de Chaco es pionera en la creación de centros de educación superior para indígenas que ofrecen formación docente bilingüe e intercultural.

Este es el caso del CIFMA. A diferencia de otros institutos de formación docente que se orientan a la EIB en Argentina, el CIFMA forma exclusivamente a personas indígenas, exigiendo un aval de las comunidades a sus aspirantes. Entre los años 1987 y 1995, se formaron 85 Auxiliares Docentes Aborígenes (en adelante, ADA); luego, se formaron docentes con títulos habilitantes para estar a cargo de un grado (Maestros bilingües interculturales –en adelante, MBI- y Profesores interculturales bilingües – en adelante, PIB-) (Valenzuela, 2009). Este centro cuenta con tres sedes, localizadas a lo largo de la provincia. Una de estas sedes está en el centro de las comunidades wichis.

El inicio de la formación de docentes titulados wichis en el CIFMA localizado en *El Impenetrable* data de 2007 (para más información, Unamuno, 2013). Si bien había habido una experiencia de formación de ADA a finales de los 80 y principios de los 90 (Zidarich, 1999, 2001), los jóvenes y adultos wichis que quisieran estudiar para ser docentes bilingües debían viajar a la ciudad y vivir durante los años de estudio alejados de sus comunidades. En el año 2014, se habían graduado alrededor de 35 MBI y PIB pertenecientes a la etnia wichi en la provincia del Chaco. Estos docentes han ido paulatinamente ocupando cargos en las escuelas de la zona e incorporándose de manera gradual a la vida institucional. A lo largo de estos años, han ido organizándose en asociaciones y autogestionando su formación continua, a través de talleres que ellos organizan solos o con el apoyo del Ministerio de Educación.

El trabajo etnográfico en la institución donde se forman docentes wichis así como las escuelas donde se escolarizan los niños wichis constituyen los sitios de mi investigación. La investigación en colaboración con docentes wichis es el eje de la misma. Al tratarse de una investigación amplia, a lo largo de estos años he trabajado con numerosos docentes y en diversas escuelas.

Para el presente artículo, sin embargo, me centraré en dos de ellas. He elegido estas instituciones porque son representativas de muchas otras que visitado, y porque muestran dos formas de organización de los escolares que actualmente coexisten en la zona: 1. instituciones en donde los niños wichis y no wichis se escolarizan en una misma aula; 2. instituciones en las cuales los niños son separados por razones de etnia o lengua. A las primeras llamo escuelas “de conjunción” mientras que a las segundas las llamo “de segregación” (Unamuno, 2012). Ambas formas de organización de los escolares tienen repercusiones importantes en las prácticas bilingües que estudio.

Para el primer caso, tomo una escuela situada en un paraje que llamaré Pozo Mate, en la costa del río Teuco. Allí, durante los años 2011 y 2012, trabajé junto a Silvina, Laura y Luciana, docentes wichis. A lo largo de los meses de abril y septiembre de cada año compartimos clases, reuniones y conversaciones informales. También, pasé muchas horas en el paraje rural en donde está localizada la escuela, charlando con familias, y en la escuela, observando y participando en su vida cotidiana. En esta escuela, observé sistemáticamente las clases de ciclo inicial de nivel primario durante una semana en cada período, y realicé dos entrevistas abiertas a cada uno de sus docentes (wichis y no wichis). También, junto a compañeros del equipo y estudiantes del CIFMA, entrevisté en dos ocasiones a su director. Durante ese período, filmé un total de 12 horas de clases. Las filmaciones fueron luego compartidas con las docentes wichis en sesiones de co-observación de una hora y media de duración cada una.

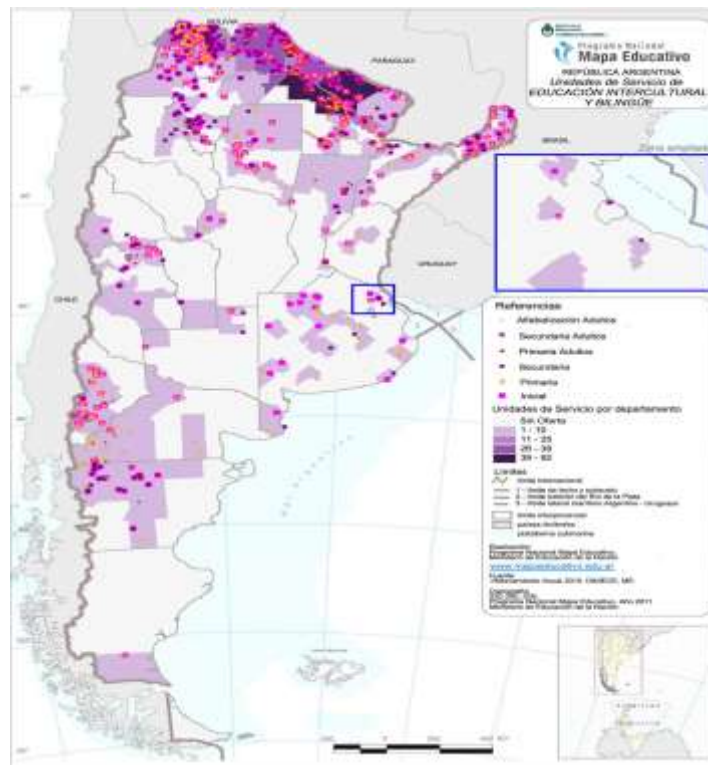
Para el segundo caso, tomo una escuela situada en una zona que llamaré El Algarrobo. Allí trabajé con diversos docentes wichis. Para este trabajo, tomaré datos de las clases de Paula, con quien trabajamos en diferentes momentos durante los años 2011, 2012 y 2013. En sus clases, realicé observaciones sistemáticas durante dos períodos de trabajo de una semana de duración en los meses de abril y de septiembre de cada año. Muchas de esas clases fueron filmadas, contando con un total de 8 horas de registro audio-visual. En esta escuela, también llevé a cabo observaciones, así como entrevistas a Paula y a otros docentes que allí trabajan. Durante dos ocasiones, entrevisté a sus directivos y participé en reuniones docentes y actos escolares. Paula y yo hemos compartido dos sesiones de co-visualización de las filmaciones de sus clases que han dado pie a conversaciones que parcialmente registré en audio.

En el siguiente apartado, haré un recorrido por la normativa relativa a la EIB de índole nacional y provincial, para ponerlo, a continuación, en diálogo con los registros que realicé en estas dos escuelas.

Hacer la EIB

La EIB desde el Discurso Público: Entre Contexto Escolar, Modalidad del Sistema Educativo y Reivindicación Indígena

La página web del Ministerio de educación de la Nación da entrada al Mapa educativo nacional (<http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>). En él, pueden buscarse las escuelas de modalidad EIB de la Argentina. El siguiente mapa es generado desde esa web. Nótese la cantidad de escuelas que se señalan en el mapa. Evidentemente, no se trata de escuelas que lleven a cabo una propuesta educativa bilingüe e intercultural, sino de otra cosa.



Mapa 1. Localización de las escuelas de EIB en Argentina.

Fuente. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo.

Si uno lee atentamente el mapa, en su presentación, en letra pequeña, se encuentra una definición interesante de *qué es la EIB*: “Modalidad Intercultural Bilingüe: Se considera a las unidades educativas que tienen el 80% de su matrícula indígena y/o hablante de lengua indígena”. La definición de EIB a partir de las características demográficas de la población escolar puede tomarse como un interesante eje de lectura de las políticas públicas oficiales en Argentina en relación a la educación en contexto indígena, en general, y en relación con sus lenguas en particular. No se trataría, pues, de una propuesta educativa específica o una organización de los recursos humanos o materiales en particular – dirigidas a la concreción de objetivos específicos relativos a los aprendizajes bilingüe e interculturales-, sino un contexto de enseñanza dado. Esta posible (y quizá arbitraria) lectura de la decisión práctica del Ministerio de Educación de definir para el público en general la EIB en función de las características de la población escolar, se presenta coherente, en términos analíticos, con el hecho de considerar la EIB como una “modalidad” del sistema educativo.

Pero vayamos por partes. Quizá valga la pena primero considerar que la EIB es parte de las reivindicaciones históricas de las poblaciones indígenas en América Latina, y más allá de sus diversas definiciones a lo largo de la historia y de los países, en general puede considerarse como "... una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (cf. Zúñiga, Pozzi-Escot & López, 1991). Es también una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito (cf. Gigante, Lewin & Varese, 1986; Mosonyi & González, 1975; Mosonyi & Rengifo, 1986; Zúñiga, Pozzi-Escot & López, 1991)" (López & Küper, 1999, p. 19).

En la mayoría de los estados latinoamericanos, se registra una historia semejante en relación con las prácticas bilingües escolares. Un inicio en el cual las lenguas indígenas fueron empleadas como herramientas de evangelización, una etapa nacionalista de imposición de la lengua hegemónica y una educación uniformizadora en lo lingüístico, y, por último, una etapa revisionista de tales propuestas que deriva por lo menos de tres hechos: a) las largas luchas de las poblaciones indígenas a favor de sus derechos, entre los cuales destaca la preservación de sus lenguas y el acceso a la educación; b) los discursos neoliberales en favor de la diversidad lingüística y cultural; y c) el fracaso de una educación que ignoraba la socialización lingüística de los escolares en sus lenguas autóctonas denunciado por las organizaciones internacionales y las organizaciones de derechos indígenas.

Los sistemas educativos nacionales han hecho eco de diversas maneras a estas inquietudes educativas a lo largo de las últimas décadas (Hirsch & Serrudo, 2010). A grandes rasgos, en los últimos años la concepción tradicional de la EIB como acción compensatoria (en la cual las lenguas indígenas son un paso "necesario" para la "inclusión" lingüística de las minorías indígenas en la población nacional) se está poniendo en cuestionamiento, para empezar a pensarla como alternativa a la educación hegemónica, sea para indígenas, sea para toda la población nacional (López & Sichra, 2008; Nussbaum & Unamuno, 2014; Zavala, 2012). En esta nueva revisión de qué es la EIB en América Latina aparecen propuestas educativas con mayor grado de autonomía respecto a los estados nacionales (p.e. las propuestas de educación autónoma zapatista -Gómez Lara, 2011-).

El caso argentino no parece escaparse de la lógica de la región (Hirsch & Serrudo, 2010). Según diversos autores, la EIB ha estado ausente de las políticas de estado hasta la vuelta de la democracia (1983), momento en el cual se ha planteado como problema de política pública. En el año 1985, se aprueba la Ley 23.302 concerniente a los derechos indígenas ("Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes"). Su artículo 16 especifica las características de los planes de estudios para la enseñanza en las comunidades indígenas y para niños indígenas que residan fuera de ellas, considerando los modos de organización de la enseñanza en dos ciclos: "...en primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe". Esta concreción de aspectos organizativos de la EIB que ofrece la normativa en el campo de las políticas indígenas, curiosamente no es recuperada por la normativa educativa.

En ésta, en un primer momento, la EIB se encaró como parte de las acciones compensatorias para luego, a partir del siglo XXI, incluirla en las denominadas "modalidades" del sistema educativo. La Ley de Educación Nacional (2006) establece que el sistema educativo está organizado en niveles y modalidades educativas. Estas últimas son definidas como "aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos". La EIB es una de dichas modalidades.

En tanto que modalidad, la EIB aparece definida de la siguiente manera: “La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley 26.206, art.52).

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 EIB³. Esta falta de definición de los objetivos de la EIB se ve claramente, por ejemplo, en el documento dedicado a sentar las bases de la modalidad “Educación Intercultural Bilingüe” aprobado mediante la resolución CFE N° 105/10. A lo largo del extenso documento, no se mencionan concretamente los objetivos ni se problematiza el modo en que debería organizarse el curriculum, en general, y el relativo a la enseñanza de lenguas, en particular, para lograr el desarrollo de competencias bilingües (español-lenguas indígenas) e interculturales (saberes occidentales-saberes indígenas) implícitas en la definición de dicha modalidad.

La falta de concreción de *los propósitos* de la EIB puede mostrarse también a través de la revisión del plan de acción educativa para los años 2012 a 2016, aprobado mediante la Resolución CFE N° 188/12 y que plasma las líneas de política pública educativa nacional. Si bien se hace mención a la necesidad de desarrollar estrategias destinadas al “acompañamiento de de los docentes que trabajan con poblaciones indígenas que no hablan castellano”⁴ en ningún caso se especifican líneas de acción o estrategias relativas al desarrollo de programas bilingües que incluyan la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas o la alfabetización en estas lenguas. Tampoco se considera la enseñanza de otros contenidos o el uso vehicular de lenguas diferentes al español en la educación formal⁵.

En las líneas de actuación para nivel secundario se hace mención explícita de la “interculturalidad” y el “bilingüismo”. Dice el texto: “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Nivel Secundario. Objetivo 1. Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso. Líneas de acción. 8. Aplicación de alternativas para la escolarización de estudiantes *en contextos de interculturalidad y bilingüismo (...)*” (el subrayado es mío). Es interesante que en dicho documento lo intercultural y lo bilingüe sean características previas, y no objetivos a

³ Revisando la normativa, quizá valga la pena mencionar una excepción interesante a esta afirmación en el caso de la Resolución 107/99 del C.F.C.y E., cuyos contenidos luego retoma la Resolución 549/2004 del MECyT con la cual se crea el programa de Educación Intercultural Bilingüe e la Dirección de Programas Compensatorios. A diferencia de otros documentos de política pública en este ámbito, se define específicamente qué entiende por educación intercultural y qué entiende por educación bilingüe. En este último caso, el cual nos interesa específicamente, la educación bilingüe es descrita en relación con el desarrollo de competencias orales y escritas en las lenguas indígenas y en otras de mayor difusión (sic), así como en relación con uso como herramienta de aprendizaje y enseñanza “en todas las áreas del curriculum y particularmente en el aprendizaje del español”. Este tipo de afirmaciones desaparecen en los textos normativos posteriores.

⁴ Es interesante como se da por supuesto que el docente no es indígena y la idea del consenso implícito sobre el castellano como lengua de escolarización.

⁵ Es notorio también la ausencia de mención de otras lenguas diferentes al castellano en el citado documento, a excepción de la Línea de actuación núm. 6 de Nivel Primario en donde se señala “La incorporación de la enseñanza de otras lenguas en el nivel primario”. Sin embargo, se refiere a las segundas lenguas, no a otras primeras lenguas.

conseguir en el proceso educativo.

En el orden provincial, el estado garantiza a través de las constituciones el derecho a una educación intercultural bilingüe en algunos casos (p.e. Chaco, Neuquén, Salta o Tucumán). Algunas provincias cuentan con una legislación específica sobre cuestiones indígenas, que incluye a veces el tema educativo o lingüístico.

En el caso de la provincia Chaco⁶, en donde se sitúa el trabajo que aquí se presenta, existe una prolifera legislación en materia indígena, en general, y sobre lenguas y educación, en particular. Esta proliferación normativa está relacionada con la historia de la formación de dicha provincia, marcada por la presencia activa de las comunidades indígenas en la vida pública (para una revisión de la legislación provincial en materia de EIB, véase por ejemplo, Iurich, Cejas y Barboza, 2013).

Cabe mencionar especialmente la pionera Ley de las Comunidades Indígenas (1987) que en su capítulo III especifica dos puntos importantes: (i) el derecho de los pueblos moqoit, qom y wichi a estudiar en su propia lengua: “Los aborígenes tobas, wichis y mocovies tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes” (art. 14); (ii) las características que tendría dicha educación: “La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe” (art. 15).

Nótese que en esta Ley, que sentó las bases de la normativa posterior, el carácter bilingüe de la educación está definido a partir de algunos rasgos concretos que vale la pena sistematizar: por un lado, el derecho a estudiar en su propia lengua -lo que implica considerar que otras lenguas diferentes al castellano tienen la potestad de ser lenguas vehiculares de la educación-; por otro, el derecho a impartir y a recibir educación de forma bilingüe y bicultural -lo que implica suponer la existencia o la necesidad de agentes del proceso educativo que conozcan y que pueden impartir educación en lenguas diferentes al español-.

Estos derechos lingüísticos, ausentes en las políticas educativas nacionales y que implican una concreción de las propuestas bilingües e interculturales, no se desarrollarían ni se reglamentarían específicamente en la normativa provincial posterior (Censabella et al. 2013)⁷. Así, por ejemplo, la actual Ley de Educación Provincial -Chaco- (Ley 6691) reproduce el modelo de niveles y modalidades del sistema educativo nacional, y las definiciones centrales relativas a la modalidad de EIB, sin especificar concretamente de qué modo se conseguiría cumplir con los propósitos relativos al desarrollo de competencias bilingües e interculturales implicados en la definición de la misma.

En cuanto a *los actores* de la EIB, existe una diferencia notable entre la normativa nacional y la normativa provincial. Esta última prevé de manera formal la participación de los actores indígenas (como colectivo) en el ámbito educativo (Artieda, et al. 2012). Así, por ejemplo, la citada normativa establece a los pueblos indígenas (i) como entidades co-participes (junto al estado) de la garantía de educación (art. 4); (ii) como co-responsables del “ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender” (art. 6); y (iii) reconoce a dichos pueblos la libertad, de crear escuelas, en equiparación con asociaciones de orden social y religioso (art. 14).

Dicha Ley, además, menciona que el Estado asume específicamente el compromiso de garantizar la modalidad de EIB para niños de poblaciones indígenas (art. 37, inc. g) así como la inclusión de profesores o tutores bilingües en el nivel secundario (art. 42. Inc. d). Entre los derechos de los educandos (Título IX, Capítulo I), menciona el derecho a “una educación pluralista,

6 La Constitución del Chaco (1994) menciona explícitamente en el apartado “Pueblos indígenas” que “El Estado asegurará (a) La educación bilingüe e intercultural (...)” (Art. 37).

7 Dicen Censabella et al. (2013:6): “en el ámbito de la planificación de la adquisición de la lengua indígena, ningún documento oficial nacional o provincial menciona, ni siquiera de soslayo, qué idea de hablante bilingüe maneja ni qué competencias espera hacer adquirir a los niños y jóvenes en cada nivel educativo”.

intercultural, plurilingüe que respete la cultura, la lengua materna y la cosmovisión” (art. 173, inc. n).

En cuanto al articulado referido específicamente a la modalidad de EIB (capítulo XIII, art. 87 y ss.), a diferencia de la normativa nacional, y recuperando el espíritu de la anterior Ley General de Educación del Chaco (Ley 4449/98), la mencionada normativa hace énfasis en la participación de los pueblos indígenas en la definición de la EIB, otorga a dicha modalidad el papel de “Impulsar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (art. 88 inc. e) y norma el compromiso del estado a garantizar (i) “La creación de mecanismos de participación permanente, protagónica y efectiva de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de educación intercultural bilingüe” (art.89 inc. a) y (ii) “la generación de instancias de participación y toma de decisión de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de la educación bilingüe intercultural” (art. 89 inc. d).

En cuanto a los roles de los actores indígenas de la educación, en el decreto n° 275/97 se especifican algunos de los roles de los ADA y en el actual currículum para la educación primaria de la provincia (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2012, pp. 50-53) se describe, por su parte, las diferencias entre ADA, por un lado, y MIB o PIB por otro.

Según el citado documento, los ADA tienen la función de colaborar con el maestro de grado para “trabajar armónicamente el saber de ambas culturas”, incorporándose al equipo docente “no como un traductor sino como un fortalecedor de la lengua”. Así también, es parte de sus funciones apoyar a los alumnos indígenas en las tareas escolares de modo tal de favorecer la comunicación con el maestro de grado.

En lo que refiere a los Maestros bilingües interculturales (MBI) y a los Profesores interculturales Bilingües (PIB), el citado documento se posiciona respecto a los roles que estos deben tener en las escuelas. Así, especifica que éstos tienen las mismas funciones que el maestro de grado, aunque trabajan “desde los principios de la interculturalidad y del bilingüismo” gracias a las “competencias comunicativas de su comunidad lingüística... y de la lengua de la comunidad nacional (español)”. Este tipo de docente, según se define allí, es responsable de todas las áreas disciplinarias a la vez que es “transmisor de la cultura y del idioma de la comunidad de pertenencia”, planificando para ello las actividades oportunas. Estos roles, descritos y diferenciados en el documento curricular, no están aún especificados en la normativa administrativa docente, y las escuelas con las que trabajo desconocen su reglamentación. En consecuencia, el lugar de estos docentes en las escuelas y sus roles educativos sigue dependiendo de cada directivo, como mostraré en el próximo apartado.

Como puede notarse, en la provincia del Chaco existe una concreción de la EIB respecto a *quién está a cargo* de la educación bilingüe e intercultural que no se encuentra en los documentos de índole nacional. Éstos, más bien, tienden a especificar, como se comentó, las necesidades y los roles de docentes no indígenas en situaciones educativas con niños indígenas. Esta diferencia notable es coherente con el hecho de que en dicha provincia, tal y como se comentó en el segundo apartado se consiguió definir una política activa en relación con la formación de docentes indígenas que es excepcional en el país. En el marco de tal política, desde hace 28 años se forman docentes indígenas, quienes actualmente ocupan cargos docentes pero también en la administración de la educación.

Estos docentes son, además, actores fundamentales en el debate sobre los modelos educativos para las poblaciones indígenas y sobre formas alternativas de gestión de las escuelas, que puedan ser más compatibles con los principios de interculturalidad y bilingüismo. Constituyen, además, grupos de presión social efectivos, que consiguieron, entre otras cosas, que se aprobara la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (Ley Nro. 7446/14), actualmente en vías de reglamentación.

En consistencia con la Ley General de Educación de la Provincia, esta normativa establece las bases de la “Educación pública de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena”; es decir

“aquella que se implementa en establecimientos educativos ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia” (Ley 7446/14: art.1). Según establece la normativa, los establecimientos educativos de gestión pública comunitaria indígena estarían gestionados por dicho Consejo, junto con el estado (“autoridad escolar”) quienes tendrían a su cargo también la organización y conducción del proyecto educativo comunitario, la elección de su personal directivo y el 50% de la plantilla docente, cargos para los cuales los profesionales indígenas tendrían prioridad. Este Consejo, además, tendría una función clave en el diseño de la propuesta educativa y de la selección de docentes. Esta normativa avanza aún más en un aspecto crucial de la EIB: quiénes han de estar a cargo de la misma.

Respecto a los *destinatarios* de la EIB, como en la normativa de índole nacional, en la normativa provincial se define, de manera directa o indirecta, que se trata de una propuesta educativa “para indígenas”. Esto puede ser complejo en contextos como en los que trabajo, donde niños indígenas y no indígenas comparten las mismas escuelas y clases.

La coincidencia entre la normativa nacional y provincial en este aspecto de la EIB puede entenderse si se considera que, cuando se especifica, la enseñanza en/de las lenguas indígena se considera parte de los derechos de los pueblos indígenas. El estado se erige en protector de tales derechos, y por lo tanto, de tales lenguas. En este orden de razonamiento, la inclusión de estas lenguas en el sistema educativo se comprende específicamente y exclusivamente en relación con los indígenas, para quienes su aprendizaje obtiene valor en relación con su historia y su identidad.

Para el sistema educativo argentino, caracterizado por su fuerte tradición monolingüe y su potente apuesta universalista, los *destinatarios* de la EIB serían aquellas personas que necesitan acciones particulares para lograr participar de lo “común”: la lengua nacional y los saberes *universales*. El supuesto de que el español es la lengua “común”, transversal a todos los grupos, la lengua que da acceso a los saberes “comunes” está presente en la mayoría de estos documentos. En coherencia con esto, los textos públicos proponen otro supuesto discursivo: una interculturalidad “en una sola dirección”; es decir, estos discursos se basan en el supuesto que los pueblos indígenas, en general, y los escolares indígenas, en particular, serían los únicos destinatarios de posibles acciones interculturales, porque son ellos quienes deben incorporar la “cultura común” a la “cultura propia”.

En definitiva, la normativa nacional (p.e. la citada Ley de Educación Nacional) muestra una clara dificultad a la hora de definir en términos operativos qué es la EIB, contribuyendo por activa o por pasiva a su comprensión en tanto que contexto educativo de excepción que deben ser “modalizado” para “garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”. En este juego de sentidos, por ahora, las lenguas indígenas – y las pautas culturales propias- serían parte de las “particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales” que definen tales contextos de educación, más que parte de los saberes y competencias a desarrollar mediante la escolarización. El rol de las comunidades, en general, y de los docentes indígenas, en particular no está previsto, como tampoco parece problematizarse quiénes son o podrían ser sus destinatarios (Raiter y Unamuno, 2012).

Por su parte, la normativa provincial, si bien define aspectos más concretos de lo que sería la EIB (especialmente en relación con quiénes podrían estar a cargo de la misma), como la normativa nacional no especifica los propósitos de la misma, no da contenido a los objetivos relativos a la interculturalidad y el bilingüismo, y mantiene la equiparación entre educación intercultural y bilingüe, y educación para indígenas.

Esta situación normativa atraviesa y caracteriza un terreno simbólico particular en el cual diferentes actores educativos pugnan por “significar” la EIB (Unamuno, 2014). En el próximo apartado, me gustaría acercarme a estos modos de significación tomando el caso de dos escuelas, y

haciendo foco en algunas de las decisiones que allí se toman y de las prácticas que allí se llevan a cabo. Con este análisis, me gustaría sostener que este “hacer” cotidianamente la EIB se constituye en parte de las acciones políticas de los actores indígenas en el terreno de las lenguas.

Hacer la EIB en Pozo Mate

La escuela de Pozo Mate está situada en un paraje alejado del centro urbano, a la escuela asisten tanto chicos wichis como no wichis (criollos y blancos). Los niños wichis representan el 85% de la matrícula escolar. Ambos grupos de niños comparten las aulas. Es interesante en este sentido el siguiente fragmento de entrevista a Juan Pablo, su director, porque fundamenta este tipo de agrupamiento y lo compara con otros⁸.

El lugar del director en el diseño de los grupos y respecto al seguimiento de la propuesta pedagógica escolar es descrito por Juan Pablo como central. Según explica, él es quien tomó la decisión de agrupar a niños wichis y no wichis en las mismas clases, a pesar de no contar con el apoyo de todos los docentes de la escuela. Además, en esta conversación que coloca a Luis, estudiante wichi, como interlocutor principal, categoriza a los agrupamientos por razones étnicas que se producen en otras escuelas como “una forma de discriminar”. Esta interpretación de las propuestas que yo llamo “de segregación” es una de las que se encuentran en terreno, pero no la única, como mostraré en el próximo apartado.

Durante los años que trabajamos en la escuela de Pozo Mate (años 2011 y 2012) había 3 docentes bilingües en el nivel primario: una Auxiliar Docente Aborigen (ADA) en un primer grado, Silvina, y dos Profesores Interculturales Bilingües (PIB), Luciana, en el otro primer grado, y Laura, en segundo grado.

Desde hace varios años Silvina trabaja como ADA junto a Angélica, una docente no indígena y no bilingüe que desde hace casi 20 años vive en el paraje. La demanda de auxiliares indígenas fue un reclamo histórico de las comunidades wichis en pos de solventar el problema que los docentes que trabajan en las escuelas de sus comunidades no hablan ni entienden su lengua (Zidarich, 1999). Ese es también el caso de Angélica. Silvina está estudiando en el CIFMA para ser profesora intercultural bilingüe.

⁸ Los nombres de los sitios, escuelas, docentes y directivos han sido cambiados para mantener el anonimato de los mismos. La siguiente simbología de transcripción es la que utiliza:

| | | <núm>: pausa según duración.

EN MAYÚSCULA: lengua wichi

en minúscula: lengua española

: alargamiento vocálico

-: entonación final suspendida

\: entonación final descendente

/: entonación final ascendente

[comentarios del observador]

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

acciones no verbales que acompañan el habla

=texto= =texto= : solapamientos

Tabla 1

Fragmento 1: Entrevista al director. 12-4-2011. Pozo Mate. Participantes: JP: Juan Pablo, director; LUI: Luis, estudiante del CIFMA.

Transcripción

1. LUI: con respecto_ volviendo al tema que tratamos hoy | yo me refería a la interacción entre los alumnos_entre_ | si se llevan bien_ cómo es el comportamiento entre dos culturas distintas\ |
 2. JP: y yo trato que no se haga diferencia a través del docente hacia_a la participación de los chicos | porque cuando se hace\ se recluye el alumno aborigen cuando la participación solamente se le da a los alumnos blancos o criollos | y nunca se le hace pasar al pizarrón o se le hace pasar o se le hace preguntas o se les hace participar a los chicos aborígenes | entonces ¿qué pasa? | se recluyen y pasan a ser un número\ | entonces en esa interacción_ yo hago hacer interacción | yo participo continuamente | (...) participo en los salones y continuamente eh- estoy traba_ tratando que eso no ocurra | | por eso justamente no divido a los chicos en criollos en un lado, aborígenes en otro lado | porque vos sabés que en to:das las escuelas está dividido así\ |
 3. LUI: sí sí\ <0>
 4. JP: ¿cómo_ cómo fundamentan los otros colegas directores eso? | no porque si yo pongo eh-eh- aborígenes y criollos estoy atrasando a los chicos criollos porque saben más | | no es así_ no es así | para mí no es así | para mí es una forma de discriminar | porque yo creo que se incentiva_ {(F) sabiendo} trabajar con los chicos_ direccionando bien_ vos estás incentivando al chico | el chico es un poco más tímido | por ahí en los primeros grados es por el tema del idioma_ la lengua | por eso eso yo no_ eso yo no permito acá\ | quisieron algunos maestros hacer_
 5. LUI: ah_
 6. JP: pero yo no les permití\ |
-

El siguiente fragmento está extraído de una de sus clases. Se trata de una actividad de alfabetización inicial consistente en la lectura individual de palabras escritas en la pizarra. En el inicio de la clase, Silvina está situada en el extremo derecho de la clase, justo al lado de la puerta de salida, lejos del eje central. En un momento dado, Angélica, desde el centro de la clase, le pide explícitamente a Silvina que le diga a un alumno wichi que pase a la pizarra. En ese momento, ella se desplaza hacia el centro de la clase y se coloca junto a la pizarra, en donde continúa durante el resto de la actividad.

Tabla 2

Fragmento 2: "Lectura de palabras". 23-09-2011. Primer Grado A. Pozo Mate. Participantes: AL1...: alumnos; ANG: Angélica, maestra no wichi; SIL: Silvina, ADA.

Transcripción	Traducción
1. AL1: señorita:-	1. AL1: señorita:-
2. ANG: pasó Ana\	2. ANG: pasó Ana\
3. AL1: yo\<0>	3. AL1: yo\<0>
4. ANG: Ana no pasó\ vas a escribir- vamos a leer primero\ ¿qué dice acá?	4. ANG: Ana no pasó\ vas a escribir- vamos a leer primero\ ¿qué dice acá?
5. SIL: EP IWUYE TOJHL'A? EP IWUYE?	5. SIL: ¿QUÉ DICE AHÍ QUÉ DICE (AHÍ)?
6. ANG: vamos todos\	6. ANG: vamos todos\
7. SIL: FWITSENEJ\	7. SIL: FUERTE\
8. ALs: masa\	8. todos: masa\
9. ANG: ¿y aquí abajo?	9. ANG: ¿y aquí abajo?
10.AL2: lata\	10.AL?: lata\
11.ANG: muy bien\ Ana\	11.ANG: muy bien\ Ana\
12.[Ana pasa a la pizarra]	12.[Ana pasa a la pizarra]
13. SIL: [a Ana] ACOPIA TOJHA\ TIHI TOJHA\	13.SIL: [a Ana] COPIÁ ESTO AQUÍ\ ESTO AQUÍ\

Como puede observarse, los roles de los actores docentes están claramente diferenciados y esto se materializa en el tipo de intervenciones que cada uno realiza durante la interacción en clase: Angélica ocupa los movimientos discursivos centrales de la actividad y se dirige a toda la clase, mientras que Silvina, usando el wichi, ocupa los movimientos discursivos laterales, dirigidos a anticipar o a resolver problemas de comprensión de los niños wichis frente a la actividad escolar planteada en español (turnos 13 y 17). Así también, utiliza enunciado en wichi para garantizar la participación de los niños wichis en el desarrollo de la clase (turno 7 y 13). Durante el tiempo que trabajamos allí, raramente Angélica y Silvina ocuparon otro lugar en las interacciones.

Laura fue la primera PIB en llegar a la escuela. Juan Pablo le propuso hacerse cargo de un segundo grado "conflictivo" que había cambiado de docentes en muchas oportunidades durante el año y que, según relata Laura durante la entrevista, "nadie sabía qué hacer". En segundo grado hay niños criollos y niños wichis. Laura narra durante la entrevista sus dificultades para ser aceptada por los docentes no wichis y por las familias criollas como docente de grado. También habla de las insistencias de su director para que ella enseñe "lo mismo" que los otros docentes; es decir, los docentes no formados para la EIB.

Durante el trabajo que hicimos juntas, Laura utiliza la lengua wichi como lengua vehicular de la clase, poniendo en juego un modo bilingüe de interacción consistente en alternar entre una lengua y otra, tanto en la realización interaccional de las secuencias laterales (para solucionar o anticipar problemas de comprensión de la actividad escolar) como de las secuencias centrales (relativas al tópico principal de la lección). En sus clases, cualquiera de las dos lenguas podía ser movilizada para realizar ambos tipos de secuencias. Sin embargo, como la mayoría de los materiales didácticos que empleaban eran en español, la alternancia de lenguas estaba motivada por éstos en muchas ocasiones.

A diferencia de las clases de Angélica y Silvina, a veces Laura se dirige en ambas lenguas a todo el grupo. Incluso en ocasiones Laura solicita a los niños criollos intervenciones en wichi. Es el caso de las rutinas del inicio de sus clases en las cuales juntos caracterizan el estado del tiempo y lo

escriben en la pizarra: cada día alguno de sus alumnos pasa a escribir en la pizarra las palabras *Fwala* (soleado); *pulenom* (nublado); *inumcho* (lluvia). Sin embargo, Laura no hace escribir en wichi en los cuadernos. Según comenta luego de una de sus clases, esto lo hace para evitar “conflictos con las familias criollas” quienes consideran que el wichi (su enseñanza) es una “pérdida de tiempo”.

Luciana llegó a la escuela unos meses más tarde que Laura. La comunidad de Pozo Mate había presionado para conseguir un cargo de docente bilingüe para esa escuela y Luciana accedió a él. Cuando llegó, el director le propuso ocuparse de un grupo de chicos wichis retrasados en primer grado y un niño no wichi “con problemas mentales”. Localizó a todo el grupo y a Luciana en un cuarto en la parte trasera de la escuela, destinado a los enseres de cocina, casi sin luz y sin pizarra. Luciana improvisó un pizarrón con una madera. Así hizo clases durante el resto del año hasta que se marchó a otra escuela. En su lugar, pusieron a dos maestros para trabajar juntos: un maestro wichi y un maestro blanco.

Como Laura, Luciana está a cargo del curso, el cual es mayoritariamente wichi. Durante las clases, el wichi es la lengua vehicular de la instrucción escolar, pero constantemente cambia hacia el español, poniendo en juego, como Laura, un modo de interacción bilingüe. A través del cambio de una lengua a otra, Luciana abre secuencias de reflexión metalingüística, en las cuales se detiene para trabajar aspectos del vocabulario o de la gramática que considera opacos para los niños. En estas secuencias, muchas veces pide a los niños que traduzcan de una lengua a otra, verificando la comprensión del contenido de la actividad en ambas lenguas. Luciana también alterna de lengua en secuencias sucesivas dirigidas al niño no-wichi de su clase, Pablito. Así, por ejemplo, luego de dar la consigna de la actividad en wichi, usa el español para resumir o parafrasear lo dicho anteriormente, como ilustra el siguiente fragmento (turno 1).

Tabla 3

Fragmento 3: “Redondear”. 22-09-2012. Primer Grado B. Pozo Mate. Participantes: LUC: Luciana, maestra bilingüe; WETU y niña: alumnos.

Transcripción	Traducción
1. LUC: WATLHAK LAP'UHICHE VOCAL A\ [a Pablito] tenés que encerrar to:das las a que encuentres\ to:das las a que encuentres tenés que encerrar\ WETU-\ KELHI AM AMCOPIÁ\	1. LUC: TIENEN QUE ENCERRAR LA VOCAL A) [a político] tenés que encerrar to:das las a que encuentres\ to:das las a que encuentres tenés que encerrar\ Wetu- \DALE COPIÁ VOS \
2. WETU: N'COPIAHE\	2. WETU: YA COPIÉ\
3. LUC: TATOI TOJHA LHAJHTSE JHIN TOJHAWE me-	3. LUC: FALTA ESTO PASAME\ MIRÁ ESTO VES\ me-
4. WETU: me/	4. WETU: me/
5. LUC: TOJHA	5. LUC: ESTO\
6. WETU: me/	6. WETU: me/
7. LUC: *se mueve hacia la pizarra* *señalando la pizarra* N'OLEY/	7. LUC: *se mueve hacia la pizarra* *señalando la pizarra* LO VEN?
8. WETU: [afirma]	8. WETU: [afirma]
9. LUC: N'OLEY/ TOJHA *señala la palabra asusta* *se acerca a wetu y mira su cuaderno* IS\ YAJHTS'E LAPI YAJHTE\ YAJHTS'E LAPI\	9. LUC: LO VEN? ESTO\ *señala la palabra asusta* *se acerca a wetu y mira su cuaderno* BIEN\ NO TE METAS EL LAPIIZ EN LA BOCA\ NO LO CHUPES\

Luciana y sus alumnos están haciendo una actividad de alfabetización inicial, consistente en reconocer y redondear letras en una frase que todos pueden ver y han copiado en sus cuadernos. Luciana da la consigna de la actividad en wichi y luego alterna al español para garantizar que Pablito, su alumno criollo, haya entendido lo que hay que hacer. Luego, prosigue en wichi, alternando entre secuencias centrales (las que atañen directamente a la actividad propuesta) como laterales (relativas a la gestión de la participación y de la disciplina – turno 10-, “no chupes el lápiz”).

Hacer EIB en El Algarrobo

La escuela El Algarrobo es una escuela de reciente creación, en la cual se escolarizan niños wichis, criollos y blancos. La mayoría de los niños son wichi (un 60% según datos de la escuela). Por decisión del equipo directivo, al inicio de la escolarización los niños wichis son separados de los otros, y tienen sus propias aulas. En estas aulas trabajan los docentes bilingües.

Durante el tiempo que trabajamos allí (2011, 2012 y 2013), hubo un intenso debate entre los docentes wichis de la zona sobre este modo de organización escolar que yo llamo “de segregación”. Para algunos, según recojo en mi cuaderno de campo, se trata de un modelo que permite a los wichis conservar su lengua y su modo propio de actuar y de participar en las clases; para otros, es una manifestación más de la discriminación que sufren los wichis (Notas de campo: septiembre 2012; abril 2013).

En esta escuela, trabajo con Paula, docente wichi, egresada del CIFMA, que tiene a su cargo segundo grado. Desde su creación, enseña en esta escuela, acompañando a los niños wichis durante todo el ciclo inicial de nivel primario (primero a tercero). Paula dice que le gustaría dar clases en los otros ciclos pero que la directora no está de acuerdo.

Paula me propone revisar juntas su propuesta de alfabetización inicial bilingüe. Así, observo y a veces filmo sus clases, para luego conversarlas, mientras revisamos materiales didácticos que ella elabora por su cuenta. Paula considera que si bien en la escuela no están de acuerdo con que ella enseñe en wichi, tiene el apoyo de su comunidad para hacerlo. Me dice: “lo que pasa en estas aulas es cosa nuestra”. Paula es una defensora de la separación de los niños según lengua familiar. A Paula no le gusta la manera en que yo lo llamo (“de segregación”), y me aclara que los que “segregan” son los otros, los maestros que están solos con los niños wichis, y ni pueden comunicarse con ellos.

En su planificación, Paula incluye actividades para la enseñanza bilingüe (español y wichi) así como contenidos que no están en la curricula común: la escritura en wichi, cuentos tradicionales y canciones de sus comunidades, así como actividades de etnomatemática. Sin embargo, ni la los aprendizajes lingüísticos ni de estos contenidos wichis se evalúan formalmente: “la lengua y la cultura wichi no sale en el boletín”, me explica.

A diferencia de otras clases que he observado en la zona, en la clase de Paula se respira un aire calmo. Los niños no están sentados todo el tiempo ni Paula ocupa el espacio tradicional docente; es decir, no está delante de la clase ni en el escritorio localizado en el ángulo izquierdo del aula. Se mueve todo el tiempo, igual que los niños. Me sorprende, según anoto en el cuaderno de campo, el volumen bajo con que los niños y Paula hablan durante las clases y el modo en que todos trabajan en sus cosas, moviéndose para buscar ayuda de Paula, de mí o de otros compañeros cuando la necesitan.

El siguiente fragmento es de una clase de Paula en la que junto a los niños reconstruyen el cuento de *Los tres cerditos* a partir de la lectura de un póster que hay colgado en una de las paredes del aula. El póster está escrito en español.

Como puede verse en el fragmento, Paula utiliza el wichi durante toda la actividad, tanto en secuencias centrales, relativas a la narración del cuento, como en secuencias laterales, relativas a la gestión de la participación o la disciplina (turno 8, “no te levantes”, por ejemplo). La lengua wichi es la lengua vehicular de sus clases, incluso en las clases de español, como muestra el siguiente fragmento.

Tabla 4

Fragmento 4: “Los tres chanchitos” 15-04-2012. Segundo grado. El Algarrobo. Participantes: Paula: Maestra wichi; AL1. Als: alumnos.

Transcripción	Traducción
1. PAULA: *delante de un poster que narra a través de imágenes el cuento de los 3 chanchitos* MAWU AP IWUYEY P'ANTE?	1. PAULA: *delante de un poster que narra a través de imágenes el cuento de los 3 chanchitos* EL ZORRO\ QUE PASÓ?
2. ALs: NITIA P'ANTE\	2. ALs: LO DESEABA\
3. PAULA: INITIA\ T'ENLOK TEWF\ N'TOJH YOTAHEN WE'E\ *señala el póster* INITIA TOJH T'ENLOK TEFWEN NITSETAJHFWAS\	3. PAULA: LO DESEABA\ LO QUERÍA COMER\ PORQUE ESTÁN GORDITOS\ *señala el póster* LOS DESEABA PORQUE QUERÍA COMERSE LOS CHANCHITOS\
4. AL1: YENLHI LAW'ET\ (...)	4. AL1: CONSTRUYE LA CASA\ (...)
8. PAULA: KHA YANÉ ELHAJHE\ *al niño que está parado* YAJH NEPHO \ *vuelve la póster* [contestando a un niño] U NITSETAJH ELHAJHA EP AHOTE P'ANTE LAW'ET?	8. PAULA: NO\ ES EL OTRO (CHANCHITO)\ *al niño que está parado* NO TE LEVANTES\ *vuelve la póster* [contestando a un niño] SÍ\ PERO CÓMO ES LA CASA DEL OTRO CHANCHITO?
9. ALs: PATAJH =XX=	9. ALs: ES DE PAJA =XX=
10. PAULA: =AP YIHONA=	10. PAULA: =¿CON QUÉ= LA CONSTRUYE?
11. NIÑOS: PATAJH PATAJH \	11. ALs: PAJA PAJA\
12. PAULA: HOPE PATAJH\ W'EFWAJHA YENLHI LAW'ET ÑHOJHFWAS TACH'UTA WE\	12. PAULA: ES DE PAJA\ VES ESTE - OTRO- CONSTRUYE SU CASA CON LA AYUDA DE LOS OTROS\

Tabla 5

Fragmento 5: “Pera”. 18-09-2012. Segundo Grado. El Algarrobo. Participantes: Paula: Maestra wichi; AL1...ALs: Alumnos.

Trascripción	Traducción
1. PAULA: (...) ATHANA NOMEY PERA\ EP ISCHE NAWUYE_ CHE NOMEY pera? CHE N’TEK NOMEY EP NWUYEY TOJH N’YUK pera\ CHE N’WU SUWELE LHAÑIYA\	1. PAULA: (...) AHORA LA PALABRA PERA\ QUÉ PODEMOS DECIR DE LA pera? SI QUIERO HABLAR_ QUÉ PUEDO HABLAR DE LA pera? SI HABLO EN ESPAÑOL.
2. AL1: el pera\	2. AL1: el pera\
3. PAULA: AH- CHE SUWELE LHAÑIYA APIWUYEY\ pera TOJH AKOJH\ la pera es-	3. PAULA: AH-\ SI ESTÁ EN ESPAÑOL QUÉ DICE? pera ESTÁ RICA\ la pera es
4. AL2: rica\	4. AL2: rica\
5. PAULA: IWUSEY CHE N’YUK la pera es rica\ NOMEY marisposa ATHANA\	5. PAULA: PUEDO DECIR la pera es rica\ LA PALABRA mariposa AHORA\

En este caso, Paula propone a los niños una actividad de alfabetización inicial que consiste en leer palabras en español escritas en la pizarra para, luego, completar espacios en blanco de unas frases escritas en una fotocopia. Como en muchas de las clases con docentes wichis que he observado, hay un trabajo metalingüístico importante en relación con el léxico que motiva gran parte de las alternancias de lenguas que he registrado. Por ejemplo, en el fragmento anterior, si bien la lengua vehicular es el wichi, Paula explícitamente elicitó traducciones al español (¿“suwele lhañiya?” – ¿la palabra en español?-).

Uno de los chicos responde (“El Pera”). Luego, Paula propone ella misma una frase mixta (“Pera tojh akogh” – La pera está rica-) que reformula parcialmente en español (“La pera es...”) para que los alumnos completen (“rica”). A continuación Paula invita a la clase a repetir la frase completa, y cierra la secuencia para pasar a una nueva palabra (mariposa). Durante la entrevista, Paula me dice que de esta manera ella consigue alfabetizar a los niños en las dos lenguas “al mismo tiempo”.

Parece interesante a los fines del presente trabajo rescatar dos elementos: por un lado, el hecho que ha sido un acuerdo de los docentes indígenas (“del CIFMA”) los que han debatido el modo de alfabetización bilingüe; por otro lado, que la alfabetización bilingüe simultánea no se plantee en relación con su idoneidad en términos de aprendizajes, si no en términos de “tiempo”.

Según anoto en mi cuaderno de campo, hay dos “temporalidades” que dialogan en este contexto: el “tiempo” institucional (que los niños “deben salir alfabetizados del primer ciclo”, según la directora de la escuela, y que según ella “esto no pasa en las aulas wichis”) y “el tiempo que le queda a los bilingües”: como en el 90% de las escuelas que visitamos durante entre el año 2011 y 2014 (38 escuelas a lo largo de la provincia del Chaco; 13 en la zona wichi), los docentes bilingües son minoría en las instituciones educativas y ocupan casi exclusivamente los primeros cursos del sistema educativo; es decir, son excepcionales los docentes indígenas que dan clases más allá del tercer grado (Fernández et al., 2012).

Tabla 6

Fragmento 6: Entrevista a Paula. 19-09-2012. El Algarrobo. Participantes: PAULA: Maestra wichi. INV: investigadora.

Transcripción

1. PAULA: y ahora _ ahora sí se les_ estamos empezando_ alfabetizando bilingüe\| nos pusimos de acuerdo muchos maestros que nos recibimos del CIFMA y hacemos eso\ doble\|
 2. INV: ¿y no lo hacéis en una lengua?|
 3. PAULA: no\|
 4. INV: ¿y tú qué crees que es mejor?
 5. PAULA: los dos\ yo creo que los dos\ como que se pierde el tiempo enseñando una sola pudiendo las dos juntas\ eso creo yo\|
 6. INV: ¿pero no es más complicado para un niño aprender a leer y escribir en una lengua que no conocen?
 7. PAULA: no\| si la mayoría de los que están ahí saben\ al menos entienden el castellano\ pero hablarlo-
 8. INV: mm-
 9. PAULA: es más difícil\
-

En la escolita de El Algarrobo, después de las clases con Paula, los niños wichis tendrán exclusivamente un maestro no indígena y no bilingüe, tal y como se plantea la distribución de los docentes en esta escuela. Como comenta durante la entrevista Marcela, su directora, a partir de 4to. grado los niños “ya deberían saber castellano” por lo cual “no necesitan un maestro bilingüe”. Según relata en entrevista, después de 4to. grado, para separar a los grupos del criterio lingüístico se pasa a un criterio “pedagógico”. Igualmente, los niños wichis y no wichis suelen quedar separados.

Tabla 7

Fragmento 7: Entrevista a la directora. 17-04-2011. El Algarrobo. Participantes: Mar: Marcela, directora; INV1 y INV2: investigadoras.

Transcripción

1. MAR: porque en los grados más altos se mezclan los chiquitos criollos aborígenes y los {DC} blancos\ que les llaman que son los que vienen de afuera\| se mezclan todos\| yo por ejemplo tengo en cuarto_ en sexto grado_ en séptimo\ hay salones en donde están todos los niñitos aborígenes y en otro donde los tengo todos mezclados\| aborígenes criollos y chicos que vienen de afuera\| pero se los agrupa de acuerdo al nivel pedagógico de ellos\| para tratar de armar que los grupos vayan parejos\ que dentro de
 2. un salón tratar de que tener un solo grupo\| no varios subgrupos\ no sé si me entienden\|
 3. INV1: sí sí sí\|
 4. MAR: por eso se los agrupa de acuerdo al nivel pedagógico\|
 5. INV2: el nivel pedagógico está diciendo como los resultados escolares\| digamos\ nivel pedagógico es como_
 6. MAR: que las actividades que se desarrollan sean iguales para todos\ y no tener que dar dentro de un salón por ejemplo\| por decir\ estoy enseñando una multiplicación y que sea un poquito más elevada o más compleja para un grupo\ y menos compleja para otro\| eso es lo que tratamos de evitar\ por eso es que tratamos de armar el salón con un mismo nivel\
-

Hablar de EIB, hacer la EIB

Como he intentado mostrar con los casos de Pozo Mate y El Algarrobo, en las instituciones educativas que estudio se toman decisiones y se llevan a cabo prácticas educativas que no siempre se orientan en un mismo sentido. La EIB, como se narra cotidianamente, constituye un terreno de disputa entre actores diversos, cuyos intereses no son idénticos y cuyas ideologías respecto al lugar de las lenguas en las prácticas de enseñanza y sobre los fines de la educación lingüística escolar pueden ser contrapuestos.

En Pozo Mate, por ejemplo, su director decidió colocar en las mismas aulas a niños wichis y no wichi, y localizar a los docentes bilingües en primero y segundo grado. Estas decisiones, como otras, se significan en cierta dirección los propósitos de la educación y el lugar de las lenguas en ella.

En las aulas de esta escuela coexisten diversos modos de “hacer la EIB”. En primer grado A, Silvina acompaña a Angélica durante las clases y se ocupa, como se señaló, que los contenidos que Angélica ha seleccionado se comprendan y que las tareas que ella propone puedan realizarse. Silvina y Angélica “hacen” la propuesta de EIB que materializa una concepción clásica del *rol del docente* indígena en las aulas (Medina, 2013; Serrudo, 2010; Unamuno, 2012; Zidarich, 2001, 2010;). En esta, los actores no indígenas, auxiliados por personas bilingües, son el eje central de la propuesta educativa.

Como se ha mostrado en el apartado anterior, Silvina “se ocupa” solo de los niños wichis, poniendo en juego sus saberes bilingües para facilitar el trabajo de Angélica, quien no es bilingüe. En este formato de clase, como en los otros, se describen en la práctica quiénes son *los destinatarios* de la educación bilingüe (los niños wichis) y cuál es el *objetivo* de las propuestas bilingües: auxiliar, mediante el uso de las lenguas indígenas, el acceso a la lengua “común”, el español.

En el año 2013, en Pozo Mate trabajaban también Laura y Luciana. Ellas son parte de un nuevo colectivo de actores de la educación en la provincia del Chaco. Han sido formadas específicamente para la EIB y, a diferencia de Silvina, su formación ha sido legitimada por el sistema educativo tradicional. Ellas poseen un diploma que las habilita a estar solas frente al grado. Grados lingüísticamente mixtos, en este caso. Se trata de otro tipo de actores educativos que ocupan posiciones nuevas en las escuelas y fuera de ellas. Desde estas posiciones, discuten las prácticas escolares “bilingües” tradicionales, como las que se observan en las clases con Silvina, en las cuales las prácticas en lengua wichi son subordinadas.

Según se desprende del análisis de la interacción en las clases con Laura y Luciana, a diferencia de las clases con Silvina, la lengua wichi y el castellano pueden ocupar el lugar de lenguas vehiculares de la enseñanza-aprendizaje. Esto no está previsto específicamente en proyecto educativo de su escuela ni en la normativa a la que éste hace referencia. En sus clases, tal y como muestra el estudio de las alternancias de lenguas y de las secuencias laterales destinadas al trabajo metalingüístico, Laura y Luciana también enseñan español. Y lo hacen como segunda lengua. Este contenido tampoco está previsto en la curricula ni en el proyecto educativo de su escuela.

A lo largo de sus clases, también Laura y Luciana introducen contenidos no previstos en el documento curricular “común”, como por ejemplo los referidos a las prácticas culturales wichis. Y lo hacen para todo el grupo, sean wichis, sean no wichis. Pese a la insistencia de Juan Pablo, director de la escuela, para que enseñen los contenidos “comunes”, ellas buscan enseñar tales contenidos al mismo tiempo que enseñan otros. Para no tener problemas con las familias criollas, ellas buscan estrategias para no dejar rastros de las prácticas educativas bilingües que proponen. Así, por ejemplo, Laura al principio pide a sus alumnos que escriban sólo en español. Laura ni Luciana tampoco dejan rastros “oficiales” del hecho notorio en sus clases: cada día que pasa, los niños que no son wichis también hablan en wichi, y se interesan por aprender más sobre esta lengua y su escritura.

Laura y Luciana toman una posición novedosa respecto a *qué es* la EIB y respecto a sus *destinatarios*. En la forma en que organiza sus clases y en las interacciones en que participan proponen además que la lengua y los saberes wichis serán contenido escolar para todos, describiendo en la práctica una opción interesante a la “modalización” oficial.

En la escuela de El Algarrobo, en el año 2010 el equipo directivo formado exclusivamente por docentes no indígenas tomó la decisión de separar a los niños en clases diferentes por razones étnicas, siguiendo una larga tradición en la zona. Esta decisión se basa en la posibilidad que deja la normativa de reagrupamiento de niños por razones pedagógicas. Ese mismo equipo decidió localizar a los docentes bilingües en clases donde hay sólo niños wichis, y que ellos, a través del uso de la lengua indígena, “facilitaran los aprendizajes” de estos niños. Ambas decisiones, relativas a la organización de los grupos de alumnos y la localización de los docentes, se basan en una definición concreta y específica sobre *qué es la EIB*, *quiénes son sus destinatarios* y *cuáles son sus objetivos*: se dirige exclusivamente a niños indígenas y persigue la transición desde la lengua y los saberes indígenas a la lengua y los saberes hegemónicos, “comunes”.

Paula, como Luciana y Laura, forma parte del colectivo de docentes wichis titulados. Este colectivo, con el respaldo de sus comunidades, considera pertinente no sólo utilizar la lengua wichi para facilitar los aprendizajes de los niños de la lengua y contenidos escolares en español. Entiende que la lengua y los saberes wichis han de formar parte de la curricula escolar y de su planificación docente, en coherencia con la formación que han hecho en el CIFMA y con su identidad como docentes bilingües. Como Luciana y Laura, Paula introduce estos contenidos mientras enseña los contenidos “comunes” y enseña castellano. La diferencia es que, según la normativa actual, la lengua y saberes wichis no son evaluables en términos formales; los otros sí. Por lo tanto, el diseño educativo no contempla ningún tipo de evaluación sobre los aprendizajes en esta área, ni éstos figuran en el expediente académico de los alumnos.

En las clases de Paula, como en otras clases con maestros y niños indígenas, la lengua vehicular de la enseñanza es la lengua primera de ella y de los niños. Si bien no hay ningún espacio curricular previsto para la enseñanza de una segunda lengua, Paula *lo crea* en la práctica. Para ello, pone en juego un modo bilingüe de interacción que alterna entre una lengua y otra. A través de este modo bilingüe, invita constantemente a sus alumnos a la reflexión metalingüística y a la comparación entre las lenguas. A través de estos usos bilingües y del trabajo metalingüístico, crea espacios interactivos potenciales para la adquisición del español como segunda lengua. Tales espacios no están reglamentados, no figuran en la curricula y no son evaluados como tales. Contrariamente, los niños wichis deben “mostrar” sus aprendizajes en español, y han de hacerlo en los mismos términos y condiciones que sus pares no wichis, para quienes el español es su primera lengua.

Desde hace algún tiempo, los docentes wichis se encuentran periódicamente a discutir sobre qué enseñar, cómo hacerlo, y sobre cómo buscar estrategias para transmitir saberes y prácticas que consideran legítimos a los niños de sus comunidades. En estas reuniones, intercambian experiencias y discuten posiciones. Poco a poco, estos docentes han ido ocupando lugares en espacios en donde se toman decisiones, se proponen lecturas de la normativa y se imaginan nuevas.

Sin embargo, la presencia de estos nuevos actores no deja de ser conflictiva. Ellos amenazan algunas tradiciones en la zona, como aquellas que sostienen a las personas blancas en los puestos laborales docentes y a los indígenas en puestos subalternos, como asistentes. Estos conflictos entre grupos pueden verse día a día en las escuelas, pero también en otras esferas de lo público.

Desde hace un tiempo, las iniciativas en materia educativa intercultural y bilingüe en la provincia de Chaco han sido objeto de críticas profundas y de rechazo público por parte de los sectores sindicales de docentes no indígenas. Como sostiene Bejarano (2012), estas críticas se presentan en respuesta a la inquietud que provoca a los docentes no indígenas la posibilidad de ser desplazados de las escuelas en las comunidades, en las cuales perciben un salario que duplica (o más)

el que recibirían en otras zonas, así como la posibilidad que sectores sociales tradicionalmente excluidos (los indígenas) del sistema público de empleo puedan ocupar cargos calificados en el mismo a través de la docencia.

En este sentido, las acciones relativas a la incorporación de docentes indígenas en las escuelas del Chaco ha de considerarse en su complejidad y en sus múltiples dimensiones: no sólo como parte de las políticas lingüístico-educativas nacionales y provinciales sino también como un terreno de lucha ideológica entre grupos en disputa, que, en el caso que analizamos, se hace patente en el conflicto entre grupos por el salario público (Unamuno, 2014). Pero también, ha de analizarse en el proceso de “re-situar(se)” de(a) los wichis en la estructura económica, en la cual su tradicional fuente de ingreso derivada del trabajo del monte está seriamente amenazada por el avance de la ganadería y el cultivo de soja de manos de otros grupos.

A Modo de Conclusión

La investigación etnográfica discutida en este artículo se dirige a problematizar los modos de relación entre las políticas y las prácticas lingüístico-educativas en el campo de la enseñanza en contexto indígena, contrastando respuestas posibles a la pregunta inicial: ¿qué es, qué se propone, a quién se dirige y quién está a cargo de la EIB? Para ello, he puesto en discusión aspectos de la normativa nacional y provincial, así como registros etnográficos e interaccionales en escuelas de la provincia de Chaco donde se escolarizan niños wichis.

Según el análisis presentado, la normativa muestra la dificultad actual de responder a estas preguntas desde las políticas orientadas a una educación común, sin poner en discusión (o sin tomar posición sobre) la posibilidad que “común” no sea sinónimo de “igual”.

El marco normativo relativo a la EIB está articulado a partir un entramado de textos de diferente orden jurídico, dispersos en diversos temas, los cuales son de difícil sistematización. Empero, una lectura global muestra que lo que caracteriza actualmente el campo es la tensión entre diferentes definiciones de la EIB: como contexto escolar, como característica demográfica de los educandos y como propuesta educativa. He sugerido que esta tensión se proyecta en una normativa que no concreta ni operativiza los componentes de esta modalidad educativa. Esta falta de concreción permitiría sospechar que aún no existe un consenso político que pueda reglamentar este tipo de educación.

En esta línea de interpretaciones, la EIB, en tanto que modalidad del sistema educativo, deja a *lo indígena* (sus saberes y sus lenguas) en el lugar de lo “excepcional”, de las características temporales y contextuales que deben “modalizarse” para cumplir con las exigencias de los niveles educativos, en los cuales sólo se contempla la enseñanza de lenguas dominantes (el español y la lengua extranjera) y saberes occidentales. En este sentido, “modalización” entra en relación paradigmática con “adaptación”.

En este marco, las escuelas se sitúan en el lugar en donde se “hace” la EIB. Así, por ejemplo, en los casos que he presentado, las decisiones que toman los directivos respecto a aspectos clave de la organización institucional (las formas de agrupamiento del alumnado, la localización de los recursos humanos bilingües y lo que éstos deben enseñar) *significan* la EIB de un modo que no siempre es coherente con la forma en que otros lo hacen.

Las prácticas educativas que he analizado muestran que en las aulas puede “hacerse” la EIB en otros sentidos. Como sus directores, los docentes wichis toman cotidianamente decisiones que *significan* cuestiones importantes de la EIB que la normativa deja sin concretar. Pero, a diferencia de los primeros, lo hacen desde un lugar marginal en las instituciones educativas. Sin embargo, estos docentes también ocupan otras posiciones en tanto que colectivo. Desde ambos lugares, en cruce,

ponen en circulación otros sentidos posibles de qué es la EIB, y cómo “hacerla”, y la van definiendo progresivamente.

Si bien se podría volver atrás y revisar las respuestas que los actores de la EIB dan a las preguntas iniciales de este artículo, parece mejor reconstruir (algunos de) los sentidos de la interculturalidad y del bilingüismo que se producen y circulan en las prácticas individuales y colectivas analizadas aquí. En ellos, el lector puede encontrar, quizá, sus propias respuestas.

Si para la normativa, la interculturalidad es categorizada como un contexto dado, marcado por la presencia de niños de “otras culturas”, para las instituciones escolares, la interculturalidad está asociada al papel que los docentes bilingües deben cumplir para “facilitar” el acceso de los niños wichis a los contenidos “comunes”, principalmente a través de la traducción. Por su parte, para los docentes indígenas, la interculturalidad está asociada a su responsabilidad colectiva de introducir otros contenidos (wichis) en sus clases “al mismo tiempo” que enseñan los contenidos “comunes”.

Respecto al bilingüismo, la normativa parece definirlo como parte de las características contextuales en donde se enseña y descrito como el producto de una suma que deben realizar exclusivamente los niños indígenas: sus competencias iniciales en sus lenguas propias *más* las competencias en la lengua “común”, la del estado. En las escuelas, el bilingüismo es descrito como “problema” (de los niños), pero también como un recurso (de los docentes bilingües) que debe ponerse al servicio de la construcción de saberes “comunes”, en especial a través de la asistencia lingüística a docentes no bilingües y de la auto o heterotraducción. Las decisiones que toman los directivos respecto a la agrupación de los niños, respecto a la localización de los docentes bilingües en los grados, y respecto a las funciones de los docentes wichis en las aulas significan el bilingüismo en ambos sentidos.

En las aulas a cargo de docentes wichis, este sentido del bilingüismo es revisado. El bilingüismo es descrito localmente como un recurso disponible en una doble dirección. Por un lado, es categorizado como recurso para facilitar la participación y la comprensión de la actividad colectiva por parte de todos los niños, independientemente de la lengua de origen; por otro, es categorizado como un recurso en construcción. Este último punto puede verse en dos acciones fundamentales que realizan los docentes wichis cuando están a cargo de una clase: 1. la propuesta interaccional de espacios para la enseñanza del español como L2; 2. la propuesta interaccional de espacios destinados a enseñar wichi a todo el alumnado, cuando wichis y no wichis comparten una misma clase. Ambas cuestiones no están previstas en los proyectos educativos ni en la normativa vigente, y hacen patente el rol activo de los docentes indígenas en la *creación* de políticas lingüísticas.

En definitiva, entre la normativa, las decisiones de los directivos, las prácticas y los posicionamientos docentes, se define un terreno complejo en el cual la EIB se erige como un objeto político en disputa. En esta disputa está en juego, entre otras cosas, el poder significar la EIB como “educación para indígenas”, “educación con indígenas” o bien como “educación indígena”.

En un contexto marcado por tensiones históricas y contemporáneas entre grupos, relativas al territorio y relativas a los puestos de empleo público, la lucha por *significar* la EIB se vuelve problemática y dramática. Porque, en definitiva, se trata de una lucha en el terreno de las ideologías sobre lo “común”, en relación con la educación pública en general, y en relación con el lugar de las lenguas indígenas y sus hablantes en ella y en la sociedad que la sostiene. En esta lucha pareciera que está en juego el considerar (o no) lo “común” como multicultural y multilingüe. La posibilidad de revisar esta idea de lo “común” parece especialmente compleja en el caso de Argentina, en donde las prácticas escolares tradicionalmente sustentan un orden monolingüe y procesos de homogeneización lingüística y cultural hacia la lengua dominante (Acuña, 2002; Arnoux & Bein, 2010).

Desde hace algún tiempo, los docentes indígenas del Chaco luchan por un modelo de gestión comunitaria de las escuelas. Tal modelo de gestión permitiría a las comunidades indígenas definir el proyecto educativo institucional y concretar un modelo de educación intercultural bilingüe

que la política pública general no parece capaz de definir, con un rol activo de la comunidad en la descripción de objetivos y en manos claramente de actores indígenas. Los resultados del trabajo que aquí se presenta ofrecen, creo, elementos para comprender localmente esta lucha, así como el contexto en que la búsqueda de alternativas educativas se vuelve crucial.

Referencias

- Acuña, L. (2002). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista de historia bonaerense*, IX, 24, 47-51.
- Arnaud, E., & Bein, R. (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Artieda, T., Liva, Y., & Almiron, V. (Julio, 2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. Presentación llevada a cabo en el IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Santiago de Chile, Chile.
- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual conversation revisited. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 1-24). Londres: Routledge.
- Bejarano, A. E. (2012). *Educación bilingüe e intercultural: miedos ... ¿a quiénes? o ¿a qué?*, IDACH. Disponible en: <http://institutodelaborigendelchaco.blogspot.com.ar/2012/05/educacion-bilingue-e-intercultural.html>
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, NY: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Censabella, M. (2009). Chaco ampliado y Argentina en el Chaco. En I. Sichra (Ed. y Comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina* (pp.143-169). Cochabamba: UNICEF/FUNDPROEIB Andes.
- Censabella, M. (2010). Disaccordi ideologici tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani. Rappresentazioni dell "EIB nelle comunità toba urbane (Argentina)". En F. Gobbo y C. Tallé (Eds.), *Antropologia ed educazione in America Latina* (pp.141-159). Roma: CISU (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria).
- Censabella, M., Giménez, M. & Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud y N. Ostler (Eds), *Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro* (195-200). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- CIFMA (2013). *Informe final: Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco – el proyecto "egresados"*-, manuscrito inédito.
- Codo, E., Patiño, A. & Unamuno, V. (2012) Hacer sociolingüística con perspectiva etnográfica: retos y dilemas. *Spanish in Context*, 9(2), 157-190. <http://dx.doi.org/10.1075/sic.9.2.01cod>
- Fernández, C., Gandulfo, C., & Unamuno, V. (Marzo, 2012). Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS. Trabajo presentado en V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*. San Cristobal de las Casas, México: Ed. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, NY: UP.

- <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- Heller, M. (2001). Undoing the macro/micro dichotomy: ideology and categorisation in a linguistic minority school. En N. Coupland, Sarangi, S., y C. N. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and Social Theory* (pp. 212-234). London, UK: Longman.
- Heller, M. (2011). Critical ethnographic sociolinguistics. En M. Heller (Ed.), *Paths to postnationalism. A critical ethnography of language and identity* (pp. 31–50). Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.003.0002>
- Heller, M. (Ed.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. London, UK: Palgrave. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230596047>
- Heller, M. & Martin-Jones, M. (Eds.). (2001). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Hirsch, S., & Serrudo, A. (Comps.). (2010). *La educación intercultural bilingüe en argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hornberger, N., & Johnson, D. C. (2010). The ethnography of language policy. En T. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 273–289). New York: Routledge.
- Hornberger, N. (1995). Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. *Language and Education* 9 (4), 233-248. <http://dx.doi.org/10.1080/09500789509541417>
- Hornberger, N. (2000). Bilingual education policy and practice in the andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), 173-201. <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.2000.31.2.173>
- INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Recuperado de: <http://www.indec.gov.ar/>
- Iurich, M. Fabiana, Cejas, K. Y., & Barboza T. S. (Noviembre, 2013). El Rol del Estado Provincial Chaqueño en la Educación Bilingüe Intercultural (EBI): su expresión en los marcos legales entre 1987-2010. Presentación llevadas a cabo en las *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Argentina.
- Johnson, D. C., & Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 7-21. <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002>
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. En J. Cummins & N. Hornberger (eds) *Bilingual Education* (pp. 295-310), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5, Second Revised Edition. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_132
- Martin-Jones, M. (2011). Language policies, multilingual classrooms: Resonances across continents. En M. F. Hult & A. K. King (Eds.), *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally* (pp. 3-15). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110226645>
- McCarty, T. (Ed.). (2010). *Ethnography and language policy*. New York, NY: Routledge.
- Medina M. M. (Noviembre, 2013). Representaciones en torno a las funciones y roles de los auxiliares docentes e idóneos aborígenes en escuelas periurbanas de Resistencia, Chaco. Presentación llevada a cabo en las *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2012). *Curriculum para la educación primaria del Chaco, Resistencia: Provincia de Chaco*. MECCT.
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-

- interaction. *Journal of language contact* 1, 168-197.
<http://dx.doi.org/10.1163/000000007792548396>
- Mondada, L. & Laurent G. (2001). Classroom interaction and the Bilingual Resources of Migrant students in Switzerland. En M. Heller y M. Martin-Jones (Eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference* (pp. 235-268). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Nussbaum, L. & Unamuno V. (2014). Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina. En C. Lomas (Ed.): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 203 – 214). Barcelona: Octaedro.
- Pennycook, A. (2006). Postmodernism in language policy. En T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 60–76). Malden, MA: Blackwell.
- Provincia de Chaco. (2012). *Currículum para la educación primaria*. Provincia del Chaco: Ministerio de Educación
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. London: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486722>
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3), 401- 427.
- Ricento, T. (Ed.). (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford, UK: Blackwell Publishing. <http://dx.doi.org/10.2307/3587691>
- 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. Trabajo presentado en el marco del IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Guatemala.
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 255-271). Buenos Aires: Noveduc.
- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman.
- Tollefson, J. W. (2008). Language planning in education. En N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 3-14). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_1
- Tollefson, J.W. (Ed.). (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Unamuno V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002>
- Unamuno, V. & A. Raiter (2012). La educación intercultural bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros. En J. Zullo & A. Raiter (Coords.). *Esclavos de las palabras* (pp. 125-160) Buenos Aires: EUDEBA.
- Unamuno, V. (2012). Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En V. Unamuno & A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 234 -251), Buenos Aires: GREIP.
- Unamuno, V. (2013). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, 7, 31-54.
<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0002>
- Unamuno, V. (2014). Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco, Argentina. *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 409-429.
<http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2014.944530>
- Unamuno, V. (2015). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco).

- En C. Messineo y Ana C. Hecht (Eds.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes* (pp. 213-231). Buenos Aires: EUDEBA.
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Valdiviezo, L. (2009). Bilingual Intercultural Education in Indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050802149515>
- Woolard, K. (2004). Codeswitching. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 77-94). Malden, MA: Blackwell.
- Zavala, V. (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista peruana de investigación educativa*, 4, 77-104.
- Zavala, V. (2014). An ancestral language to speak with the “Other”: closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes. *Lang Policy*, 13, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1007/s10993-013-9297-4>
- Zidarich, M. (1999). Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichi chaqueño, 1970-1999 (texto completo), Plan Nacional Educativo, inédito.
- Zidarich, M. (2001). Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichi chaqueño, 1970-1999, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 35, 83-163.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Buenos Aires: Noveduc.

Normativas

- Argentina (1985). Ley 23.302 “Sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes”.
- Argentina (1999). Consejo Federal de Educación. Resolución 107/99.
- Argentina (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT). Resolución 549/2004.
- Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. Buenos Aires, 2006.
- Argentina (2010). Consejo Federal de Educación. Resolución N° 105/10.
- Argentina (2012). Consejo Federal de Educación. Resolución N° 188/12.
- Provincia del Chaco (1987). *Ley nro. 3258 “De Las Comunidades Indígenas de la Provincia del Chaco”*.
- Provincia del Chaco (1998). *Ley nro. 4449 “General de Educación”*.
- Provincia del Chaco (2010) *Ley nro. 6691 “de Educación Provincial”*.
- Provincia del Chaco (1997). *Decreto n° 275/97*.
- Provincia del Chaco (2014). *Ley nro. 7446 “de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”*.

Sobre la Autora

Virginia Unamuno

CONICET-UBA-CIFMA

vunamuno@conicet.gov.ar

Virginia Unamuno es sociolingüista, especializada en estudios del bilingüismo y la educación. Doctora en filología por la Universidad de Barcelona, trabajó durante más de 15 años en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA, Su investigación se centra en la inclusión de las lenguas indígenas en las propuestas de educación bilingüe en la Provincia de Chaco. Es docente de la UNSAM y de la UNTREF. Entre sus publicaciones destacan los libros “Lenguas, diversidad y escuela” (Ed. Graó) y “Prácticas y repertorio plurilingües en Argentina” (editado junto con A. Maldonado).

Sobre las editoras invitadas

Ana Inés Heras

CEDESI UNSAM CONICET e Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano

herasmonnersans@gmail.com

Doctora y Magister en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Becaria Fulbright (1995-1998), Investigadora Docente en la Universidad de Santa Barbara (1995-1998). Desde 2001 es Investigadora de la Carrera de Ciencia y Técnica en Argentina (CONICET). Se especializa en etnografía y sociolingüística interaccional aplicadas al estudio de procesos sociales. Preside el Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, unidad de C y T vinculada por convenio al CONICET.

Virginia Unamuno

CONICET-UBA-CIFMA

vunamuno@conicet.gov.ar

Virginia Unamuno es sociolingüista, especializada en estudios del bilingüismo y la educación. Doctora en filología por la Universidad de Barcelona, trabajó durante más de 15 años en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA, Su investigación se centra en la inclusión de las lenguas indígenas en las propuestas de educación bilingüe en la Provincia de Chaco. Es docente de la UNSAM y de la UNTREF. Entre sus publicaciones destacan los libros “Lenguas, diversidad y escuela” (Ed. Graó) y “Prácticas y repertorio plurilingües en Argentina” (editado junto con A. Maldonado).

ETNOGRAFIA Y SOCIOLINGÜISTICA DE LA INTERACCION

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 23 Número 101 5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shapps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York