

SERIE
Escal.AR

Desarrollo profesional docente en contextos de Educación Intercultural Bilingüe

Panorama y propuestas implementadas en Misiones y Salta

VIRGINIA UNAMUNO

Coordinación de ANDREA BRITO



CAPÍTULO CUARTO
Atribuciones del Congreso

ARTÍCULO 75.- Corresponde al Congreso:

17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan; promover el acceso a la justicia concurrentemente estas atribuciones.





Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Área Educación.



Directora

Valentina Delich

Secretaría académica

Cristina Ruiz del Ferrier

Coordinador del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación

Sebastián Fuentes

Equipo editorial

Andrea Brito, Mariana Nobile,
Sebastián Fuentes

Comité asesor

Daniel Pinkasz, Silvina Finocchio,
Sandra Ziegler

Dirección de la colección

Actas e informes

Nancy Montes

Edición y corrección

Fabiana Blanco

Diseño de tapa

e interiores

Julián Balangero

Maquetación e-pub

Javier Beramendi

Brito, Andrea

Desarrollo profesional docente en contextos de
Educación Intercultural Bilingüe: panorama y
propuestas implementadas en Misiones y Salta /
Andrea Brito; Virginia Unamuno; Editado por Fabiana
Blanco. —1a ed.— Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Tornasol FLACSO, 2026.

Libro digital, PDF — (Actas e Informes)

Archivo Digital: [descarga](#)

ISBN 978-631-91858-0-5

1. Educación. 2. Educación Bilingüe. 3. Pedagogía.
I. Blanco, Fabiana, ed. II. Título.

CDD 370

—

© Andrea Brito, Virginia Unamuno,
2026.

© de la editorial: Tornasol, 2026.



Atribución/Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

—

Para citar esta obra: Virginia Unamuno,
*Desarrollo profesional docente en contextos de
Educación Intercultural Bilingüe. Panorama y
propuestas implementadas en Misiones y Salta*,
Buenos Aires, FLACSO Argentina, Ediciones
Tornasol, col. Actas e informes, 2026.

Esta publicación utilizó como insumo
dos informes elaborados en el marco
del proyecto por Silvia González sobre
alfabetización inicial y por Adriana Díaz
sobre la enseñanza de la matemática
para estos contextos específicos.

SERIE
Escal.AR

Desarrollo profesional docente en contextos de Educación Intercultural Bilingüe

Panorama y propuestas implementadas
en Misiones y Salta

VIRGINIA UNAMUNO

Coordinación de ANDREA BRITO



**Ediciones
Tornasol** Actas e
informes



PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto Escal.AR, “Modelos para el desarrollo profesional docente (DPD) en alfabetización inicial”, se propuso, en primer lugar, aportar a la producción de conocimiento para el diseño de modos de escalamiento. En el marco de este proyecto, estos se conciben como esquemas de ampliación, profundización y reorientación de programas de DPD en países del Sur Global orientados por los principios de calidad, equidad, eficiencia, y enriquecidos por procesos de intercambio y transferencia de conocimiento en otros contextos. En segundo lugar, se apuntó al fortalecimiento de las capacidades de los actores involucrados en el desarrollo de programas DPD a nivel local, en las provincias de Misiones y de Salta, compartiendo con sus equipos el proceso de indagación, análisis y retroalimentación desarrollados en intercambios y reuniones de trabajo mantenidas durante todo el proyecto. Por último, se sistematizaron evidencias para la elaboración colaborativa de una propuesta de escalamiento factible y situada que, tomando como punto de partida los esquemas de formación vigentes (muchos de los cuales fueron luego incorporados como parte del Plan Nacional de Alfabetización acordado de manera federal a inicios de 2024), considerara la perspectiva de Igualdad de género e Inclusión social (GESI, por su sigla en inglés) y la inclusión de recursos TIC, lineamientos impulsados por las contrapartes del proyecto en el marco de la red ETI (*Empowering teachers initiative*).

El foco estuvo orientado a los programas de DPD destinados a docentes del primer ciclo del nivel primario de la educación común que plantean alternativas a los cursos tradicionales, individuales y aislados, y que fomentan la colaboración y el uso de tecnologías, así como la atención a situaciones de aula a través del intercambio

con especialistas y del seguimiento pedagógico de tutores y tutoras. Se priorizaron las particularidades de los programas relativas a los contextos culturales y sociales de las provincias elegidas, como la educación intercultural y los establecimientos ubicados en el ámbito rural o en territorios socialmente desfavorecidos.

Se desplegó una estrategia de indagación mixta, con técnicas cuanti y cualitativas que integraron los resultados obtenidos a partir de la sistematización y el análisis de normativas y documentos que enmarcan las propuestas de formación continua y la carrera docente a nivel nacional y jurisdiccional; la realización de entrevistas individuales y grupales que alcanzaron a 67 personas y de encuestas respondidas por 6.257 docentes de nivel primario y 32 supervisores y supervisoras, y el tratamiento de fuentes secundarias e indicadores estadísticos disponibles de modo público y de datos primarios elaborados *ad hoc* con las provincias. El trabajo recogió también los intercambios y aportes que tuvieron lugar en las diez reuniones mantenidas con autoridades e integrantes de los equipos en cada provincia y en las mesas técnicas organizadas por la provincia de Salta, con apoyo de UNICEF, de las que participaron investigadores e investigadoras del proyecto.

El equipo de investigación agradece la disposición de ministros, secretarios, directivos, coordinadores, integrantes de equipos técnicos, supervisores, tutores y docentes que dedicaron horas de su tiempo para que esta producción fuera posible. El agradecimiento se hace extensivo a representantes y especialistas de organizaciones involucradas en esquemas de formación (Fundación Instituto Natura y Pérez Companc, UNICEF y la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]) y especialistas de universidades, así como responsables de gremios por los intercambios mantenidos y los insumos compartidos, haciendo posible conocer más profundamente las agendas de trabajo desplegadas, sus logros y desafíos.



7 — Presentación

8 — 1. Panorama de la Educación Intercultural Bilingüe

8 — 1.1. La población indígena en la escuela

14 — 1.2. Marcos normativos y función docente

22 — 1.3. La Educación Intercultural Bilingüe en las provincias
bajo análisis

22 — 1.3.1. Misiones

29 — 1.3.2. Salta

**47 — 2. Notas sobre la alfabetización y la enseñanza de
la matemática en contextos indígenas**

**54 — 3. La enseñanza de Lengua y Matemática en
los inicios de la escolaridad en contextos de
Educación Intercultural Bilingüe de las provincias
de Salta y de Misiones**

**66 — 4. La formación continua en Lengua y Matemática
en Salta y Misiones**

**79 — 5. Conclusiones: problemáticas que atraviesa la
implementación de políticas lingüísticas atentas a
la diversidad étnica**

87 — Referencias

90 — Sobre las autoras

Presentación



Este informe presenta un panorama sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina, enfocado en el análisis de los casos considerados en el estudio Escal.AR: “Modelos para el desarrollo profesional docente (DPD) en alfabetización inicial” y matemática en la escolaridad primaria. Su desarrollo se organiza en cinco apartados.

El primer apartado aborda una caracterización de la modalidad EIB en Argentina, con referencia a la población indígena y su inclusión en la escolaridad obligatoria. Se analiza, en particular, la situación en las provincias de Misiones y Salta.

El segundo incluye algunas notas sobre la particularidad de la alfabetización y la enseñanza de la matemática en contextos indígenas.

Los apartados 3 y 4 presentan un análisis a partir del trabajo de campo realizado basado en entrevistas a docentes (criollos/as y auxiliares y docentes indígenas), directivos/as y supervisores/as de escuelas en contextos EIB. Por un lado, sobre la enseñanza de la Lengua y la Matemática en los inicios de la escolaridad en contextos EIB y, por otro lado, en relación con la formación continua en Lengua y Matemática.

En el último apartado, se enuncian algunas conclusiones sobre las problemáticas que atraviesa la implementación de políticas lingüísticas atentas a la diversidad étnica en los contextos analizados.

Panorama de la Educación Intercultural Bilingüe

1.1. LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA ESCUELA

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2022), 1.306.730 personas se reconocen como indígenas, lo que representa un 2,9% de la población total de Argentina. Si bien los criterios que se emplearon presentan dificultades técnicas, el censo identificó 58 pueblos indígenas y 40 lenguas nativas. Las provincias de Jujuy y Salta son las que consignan una mayor proporción de personas indígenas.

Del total de las personas que se reconocen como indígenas, el 29,3% dice hablar/entender la lengua de su pueblo. Sin embargo, por la estructura de las preguntas del censo (que deriva la pregunta lingüística a partir de la pregunta por identificación étnica, la cual es excluyente), las poblaciones que hablan lenguas indígenas, pero que no se identifican como miembros de un pueblo originario, son estadísticamente invisibilizadas. Así, por ejemplo, la población guaraní hablante de la provincia de Corrientes o quechua hablante en Santiago del Estero no están representadas en el censo.

Imagen 1. Distribución geográfica de los pueblos originarios según comunidades registradas en Argentina, año 2024



Fuente: Área de Georreferenciamento del RE.TE.CI, disponible en línea.

El censo relevó unas 384.357 personas entre 0 y 24 años que se reconocen como indígenas. De ellas, 264.903 asisten al sistema educativo. Un tercio del total de la población comprendida en este rango etario dice hablar la lengua indígena de su pueblo (118.749 personas).

Cuadro 1. Población de 0 a 24 años que se reconoce indígena o descendiente de pueblos originarios por condición de asistencia escolar (absolutos y porcentajes) según grupos etarios, año 2022

Grupos de edad	Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	Condición de asistencia escolar					
		Población que asiste	Porcentaje	Población que no asiste pero asistió	Porcentaje	Población que nunca asistió	Porcentaje
TOTAL	384.357	264.903	69	83.664	22	35.790	9
0-4	54.582	20.474	38	3.192	6	30.916	57
5-9	75.190	72.263	96	1.770	2	1.157	2
10-14	82.605	77.839	94	4.043	5	723	1
15-19	85.060	62.506	73	21.433	25	1.121	1
20-24	86.920	31.821	37	53.226	61	1.873	2

Fuente: Ambao y Bottinelli (2024: 15).

Como se observa en el cuadro 1, el grupo etario de 5 a 14 años tiene altos niveles de asistencia escolar. En cambio, entre la población de 15 a 19 años hay 22.554 adolescentes y jóvenes que no asisten. Se trata, como se verá, del nivel escolar en el que hay menos presencia de docentes o auxiliares docentes indígenas, y en el que las experiencias vinculadas a la EIB son minoritarias. Tratándose de edades alcanzadas por la obligatoriedad, constituyen un desafío para su inclusión.

Cuadro 2. Población de 0 a 24 años que habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende según grupos etarios, año 2022

Grupos de edad	Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	Habla la lengua	No habla la lengua	Ignorado
TOTAL	384.357	118.749	220.135	45.473
0-4	54.582	13.963	32.542	8.077
5-9	75.190	23.586	43.205	8.399
10-14	82.605	26.264	47.354	8.987
15-19	85.060	26.900	48.543	9.617
20-24	86.920	28.036	48.491	10.393

Fuente: elaboración propia a partir de Ambao y Bottinelli (2024).

El cuadro 2 da cuenta de que la mayor parte de la población de 0 a 24 años no habla la lengua de sus comunidades (57%), valor que asciende al 60% en los y las menores de 4 años.

La comparación entre la información del Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2022 sobre niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar que se encuentran asistiendo a instituciones educativas con los datos que surgen del Relevamiento Anual del mismo año da cuenta de universos y criterios dispares. Los datos producidos por el sector educativo, cuya fuente es la declaración de los equipos directivos de las escuelas, relevó 115.538 estudiantes indígenas matriculados en las escuelas del país (lo que constituye un 1% del total de la matrícula), mientras que los datos censales producidos a partir de la declaración de las familias identifican unas 264.903 personas asistentes.

Además de universos diferentes (escuelas y familias), existen criterios diversos para identificar las poblaciones. Mientras

el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) pregunta por la pertenencia a un pueblo indígena (identificación étnica), el Relevamiento Anual agrega, además, la identificación lingüística. Así, la pregunta 2.8. del cuadernillo del Relevamiento Anual dice: “ALUMNOS DE POBLACIÓN INDÍGENA Y/O HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS/ORIGINARIAS”, lo que permitiría incluir al alumnado que habla una lengua indígena sin ser indígena, dato que no es relevado en el censo de 2022. Esto es particularmente relevante ya que en Argentina muchas personas son hablantes de lenguas originarias, pero no se identifican ni se consideran parte de pueblos indígenas, sea porque han perdido su membresía, sea porque son personas criollas o no indígenas, como es el caso, por ejemplo, de las y los hablantes de guaraní en Corrientes o quechua en Santiago del Estero.

En cuanto a las escuelas, el Relevamiento Anual de 2022 relevó unas 59.983 unidades de servicio educativo de los niveles obligatorios, 3.819 de las cuales registraron al menos un estudiante indígena, lo que representa un 7% del total. La población indígena presenta una alta concentración en algunas escuelas: 1.406 escuelas registran un 90% o más de estudiantes indígenas, lo que representa el 35% del total de escuelas con población indígena. El 56% de la población indígena en edad escolar asiste a establecimientos del ámbito rural (Ambao y Bottinelli, 2024).

Según el Relevamiento Anual 2022, solo un 25% de las instituciones educativas que registran alumnado indígena informan cargos docentes o personas especializadas en educación bilingüe intercultural.

Cuadro 3.

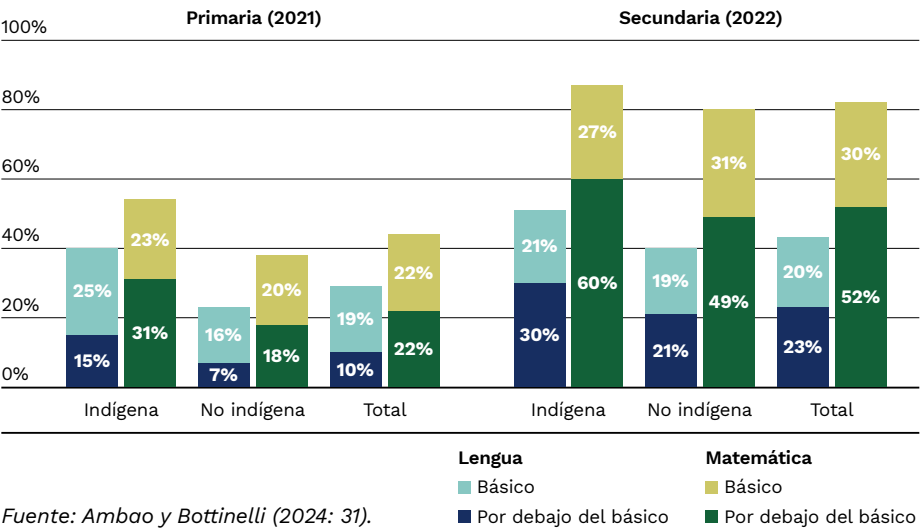
Escuelas con estudiantes indígenas (al menos 1) y con cargos docentes de EIB, año 2022

Nivel de enseñanza	Unidades de servicio con estudiantes indígenas	Unidades de servicio con cargos docentes EIB	
		Cantidad	Porcentaje
Total	3.819	957	25%
Inicial	1.068	293	27%
Primaria	1.615	538	33%
Secundaria	1.136	126	11%

Fuente: elaboración propia a partir de Ambao y Bottinelli (2024).

En cuanto al desempeño académico de la población indígena en edad escolar relevado por las pruebas Aprender, se detecta que quienes declararon tener familiares indígenas muestran resultados más bajos que el resto de la población total. Esta diferencia se presenta tanto en el nivel primario como en el nivel secundario.

Gráfico 1. Estudiantes con desempeño académico básico y por debajo del básico por nivel de enseñanza y disciplina según condición indígena. Argentina, años 2021 y 2022



Fuente: Ambao y Bottinelli (2024: 31).

1.2. MARCOS NORMATIVOS Y FUNCIÓN DOCENTE

La educación intercultural bilingüe se constituye en modalidad del sistema educativo argentino con la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Surge de las demandas de los pueblos indígenas y tiene como antecedente principal el artículo 75 (inc. 17) de la Constitución Nacional de 1994, que por primera vez reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y, entre otros asuntos, su derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Hasta ese momento, las experiencias de educación con niñas y niños indígenas había sido parte de la política pública en algunas provincias. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las experiencias de educación bilingüe indígena habían estado en manos de actores diversos, no estatales o habían sido impulsadas por docentes que trabajan en escuelas sitas en comunidades indígenas y, en general, a demanda de las mismas comunidades. En este sentido, la intervención del Ministerio de Educación de la Nación y de los ministerios provinciales es relativamente reciente (Hirsch y Serrudo [comps.], 2010).

El final de la última dictadura militar (1976-1983) —y particularmente, con la llegada de la democracia— es el momento en que se empieza a plantear al Estado como partícipe primordial en el diseño de acciones de política pública destinadas a la educación de niñas, niños, jóvenes, adultas y adultos indígenas. En diversas provincias, además, desde la década de 1980, comenzaron a institucionalizarse experiencias de formación de docentes indígenas y se crearon títulos docentes específicos.

La Reforma Educativa y la Ley Federal de Educación (ley 24.195 de 1993) abrieron el camino para acciones en el terreno de la educación de la población indígena en Argentina. Esto estuvo enmarcado

en la transferencia de la gestión educativa a las provincias, las que asumieron, en parte, la tarea de pensar acciones para esta población en concreto. En 2004, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en respuesta a la resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107 de 1999, que reconoce por primera vez la multiculturalidad, plurietnicidad y multilingüismo de Argentina. El programa se ubicó en la Dirección de Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación y contempló, entre sus objetivos, el diseño de planes de formación docente en EIB.

A partir de la Ley de Educación Nacional de 2006, el Programa Nacional de EIB pasó a la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente y, desde 2008, las provincias comienzan a constituir unidades de gestión educativa destinadas total o parcialmente a este tipo de situaciones escolares.

La institucionalización de la EIB no significa, necesariamente, que se haya diseñado una política particular para atender a la población indígena que asiste a las escuelas. En los últimos veinte años, no se han observado avances significativos en la concreción de la modalidad EIB, particularmente en lo que se refiere a la modificación de las propuestas educativas para orientarse a una oferta educativa bilingüe e intercultural. Más bien se han fortalecido las propuestas educativas denominadas “de transición”, que apelan al recurso de la lengua y los saberes indígenas para asimilar a la población indígena y castellanizar. Esto ha tenido un impacto notable en los procesos de desplazamiento de las lenguas indígenas y en el abandono de los saberes y las prácticas culturales propias.

En lugar de ser un programa educativo orientado al bilingüismo y de base intercultural, en la mayoría de los casos, la modalidad EIB se entiende como un rasgo contextual de las instituciones educativas. Es decir, un tipo de contexto que se caracteriza por la presencia de un alumnado que es “bilingüe” (definido por la presencia de

otra lengua en la familia o comunidad, independientemente del conocimiento que se tenga del castellano al llegar a la escuela) e “intercultural” (definido por la pertenencia étnica del alumnado a un grupo diferenciado de la sociedad nacional). En cuanto al rasgo contextual, esta modalidad se suele asemejar a otras, por ejemplo, a la modalidad hospitalaria o la modalidad en contextos de encierro.¹

Si bien cada provincia desarrolla su propia política en relación con la EIB, una de las acciones transversales a las diferentes jurisdicciones es la incorporación de personas indígenas al sistema de educación formal con cargos y roles diversos. En la mayoría de los casos, se trata de educadores y educadoras que no han seguido una trayectoria formativa dentro de las instituciones de educación formal. Los tipos de cargos con los cuales se incorporan a los establecimientos educativos dependen de las definiciones institucionales de cada provincia y están vinculados a las trayectorias formativas de las y los educadores indígenas y al tipo de saber que se legitima desde el sistema educativo.

Así, en muchos casos, el sistema educativo prioriza a educadoras y educadores “tradicionales” o “sabios”; es decir, se toman en cuenta los criterios propios de las comunidades respecto a la posesión del conocimiento lingüístico y cultural. Esto trae aparejada la incorporación al sistema educativo de personas muchas veces ancianas o mayores que no han atravesado el sistema educativo formal (o lo han hecho parcialmente). Su incorporación es, en general, en calidad de personas “idóneas”.

En otros casos, se incorporan individuos que no han sido formados para el ejercicio de la docencia, pero son elegidos por las

1 En este informe, se utiliza la expresión “contexto EIB” para destacar la característica contextual de la EIB, en particular la población escolar. Esta expresión también es empleada por docentes, cuerpo directivo y supervisores entrevistados.

comunidades o a través de otro tipo de mecanismos (por ejemplo, según se recogió de las entrevistas realizadas, el mecanismo son los contactos políticos o los vínculos con sectores de poder). Estas personas también pueden ser incorporadas al sistema educativo en calidad de idóneas o de auxiliares. En el caso de las y los “auxiliares docentes”, si bien no poseen un título habilitante para estar a cargo de un grado o sala, en la mayoría de los casos han recibido algún tipo de capacitación para el ejercicio de la docencia o, incluso, algún tipo de trayectoria profesionalizante.

Por último, existen contextos en los cuales personas indígenas se han formado para la docencia en instituciones de nivel superior convencionales o no convencionales (Mato, 2018); es decir, en institutos de educación superior destinados a la población en general o en universidades, por una parte, o en institutos de educación superior dirigidos exclusivamente a personas indígenas, por otro. En el país, la única provincia que posee este último tipo de instituciones (no convencionales) es Chaco, en la cual existen instituciones de formación docente solo para indígenas e incluso gestionadas por las comunidades indígenas junto con el Estado. En este tipo de instituciones, es requisito pertenecer a una comunidad, característica que suele demostrarse a través del aval de un referente indígena.

En el resto de las provincias, la oferta formativa docente inicial se sitúa en instituciones de educación superior dirigidas a la población en general. En algunas, existe una orientación o especialización para la modalidad EIB en las carreras de formación docente inicial. Así, las provincias de Formosa, Salta y Santiago del Estero tienen profesorados en EIB u orientados a la EIB. A diferencia de la provincia de Chaco, estos profesorados no son exclusivos para personas indígenas o hablantes de lenguas indígenas ni exigen un conocimiento de estas lenguas. Se trata, más bien, de

una propuesta formativa que incluye espacios curriculares sobre la EIB, la interculturalidad y el plurilingüismo.

En el ámbito universitario, Jujuy, Santiago del Estero y Chaco ofrecen un ciclo de complementación curricular para docentes en la temática de EIB (licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural). En Chaco, es requisito saber alguna lengua indígena para esta formación (Unamuno, 2019).

Por último, la última reforma de los planes de estudio de las carreras de formación docente inicial de Chaco incluyó la asignatura Lengua y Cultura Originaria, por lo cual todos los y las docentes que se forman en dicha provincia atraviesan este espacio curricular (Valetto y Unamuno, 2025).

Independientemente de su formación docente inicial, a las y los educadores indígenas se les asignan diferentes tipos de roles en las instituciones educativas que pueden explicarse por dos tipos de factores:

- a. las diferentes situaciones sociolingüísticas que presentan las comunidades indígenas en los territorios;
- b. las políticas educativas provinciales y, particularmente, la participación indígena en su definición y ejecución.

Con respecto al punto (a), deben tenerse en cuenta, por lo menos, las siguientes situaciones sociolingüísticas:

- i. comunidades indígenas que no conservan su lengua nativa y han adoptado el castellano como lengua de uso comunitario e intrafamiliar;
- ii. comunidades indígenas que conservan su lengua nativa pero la transmisión intergeneracional de esta lengua se ha interrumpido;
- iii. comunidades indígenas que conservan su lengua nativa solo para usos restringidos (por ejemplo, relacionados con la religiosidad o los eventos tradicionales), sin usarla en

situaciones cotidianas; la transmisión intergeneracional se limita a esos usos restringidos;

- iv. comunidades indígenas que conservan su lengua, la usan en contextos diversos y cotidianos y se mantiene la transmisión intergeneracional. Cabe aclarar que la expresión “comunidades indígenas” no se refiere a “pueblos indígenas”, ya que un mismo pueblo puede presentar situaciones sociolingüísticas distintas según la localización rural/urbano, según la zona o, incluso, según la provincia;
- v. comunidades indígenas que no conservan su lengua nativa, pero que han emprendido un proceso o proyecto de recuperación de esta lengua.

Desde el punto de vista de la gestión de la enseñanza en las aulas, cada una de estas situaciones sociolingüísticas impacta en el papel de las y los educadores indígenas en las instituciones educativas. Así, en situaciones en las cuales la lengua indígena es lengua primera del alumnado, los roles de estas y estos educadores suelen estar relacionados con el uso de la lengua originaria, asumiendo tareas tanto de mediación interlingüística (funciones denominadas en las escuelas como “traducción”,² caracterizadas por la asistencia lingüística a docentes no indígenas) como de enseñanza/alfabetización en estas lenguas.

2 A lo largo de este informe, se utiliza la expresión “traducción” tal y como la emplean las personas que entrevistamos, si bien el análisis de las interacciones en las aulas muestra que la actividad de los auxiliares no se centra en la traducción o la interpretación, sino en un tipo de tarea compleja que implica el uso de la lengua materna para contextualizar lo que se dice y se hace en clase para el alumnado que no entiende o entiende poco la lengua de la escuela; es decir, actividades más semejantes a lo que se denomina “mediación interlingüística e intercultural” (Pöchhacker, 2004).

En los casos en que la lengua indígena no es la lengua primera de las y los chicos, las y los educadores indígenas suelen asumir en las escuelas tareas de mediación entre la institución educativa y las familias/comunidad, y tienen a su cargo el trabajo sobre aspectos culturales; es decir, traen a las escuelas prácticas culturales consideradas propias de sus comunidades así como la enseñanza de algunos aspectos lingüísticos básicos (incluyendo el conocimiento del alfabeto).

El uso de las lenguas indígenas en las escuelas suele variar ya que, como se señala, raramente los proyectos educativos institucionales incluyen un programa orientado al desarrollo de competencias plurilingües/pluriletradas e interculturales. Según Unamuno (2015), en las escuelas, las lenguas indígenas adquieren distintos *estatus prácticos*: objeto de enseñanza, vehículo de contenidos escolares, recurso de mediación interlingüística, símbolo. Este último caso es el de las escuelas en que la lengua indígena se emplea solamente en el paisaje lingüístico (carteles, murales, nombre de la escuela, etc.), para indicar que allí se educa gente indígena, sin que la escuela albergue un uso particular de las lenguas nativas en la enseñanza.

Los roles de las y los educadores indígenas en las escuelas también dependen de los modos en que cada provincia ha diseñado la estructura curricular de las escuelas a las que asiste alumnado indígena. En algunos pocos casos, las escuelas albergan espacios curriculares destinados específicamente al trabajo sobre la lengua y las prácticas culturales indígenas, como, por ejemplo, en la provincia de Misiones.

En la mayoría de los contextos, las y los educadores indígenas son incorporados en las aulas en los espacios curriculares generales, en calidad de asistentes de docentes no indígenas o en calidad de docentes a cargo de un curso o grado. No suele

haber una reglamentación de un contenido específico bilingüe o intercultural que deban impartir.

Cuando un grado o sala es compartido entre un o una docente no indígena o auxiliar o docente indígena, el formato docente suele denominarse “pareja pedagógica”. Sin embargo, en el caso de los contextos EIB, la llamada “pareja pedagógica” no se corresponde con las definiciones más usuales de este tipo de formato, ya que no cumple con sus rasgos definitorios; es decir, no se trata de una dupla docente con igual o semejante categoría profesional, con iguales o simétricas funciones docentes, idéntico sueldo, etc. Tampoco se corresponde con el formato “docencia compartida” que se proponen en algunos sitios (por ejemplo, en la provincia de Córdoba) para la enseñanza integrada de lenguas extranjeras y contenidos curriculares no lingüísticos (Pérez, 2023).

De acuerdo con algunos estudios, en las aulas con alumnado indígena el formato se corresponde, más bien, con lo que en otros contextos se llama “asistencia bilingüe” (*bilingual support* o *bilingual classroom assistants*, véase Martin-Jones y Saxena, 1996; Arkoudis, 2000 y 2003; Creese, 2005, entre otros), que se caracteriza por ser un recurso pedagógico de modelos educativos de transición lingüística; es decir, modelos que consideran las lenguas primeras o familiares del alumnado como un recurso al servicio de la construcción de saberes y prácticas monolingües en la lengua escolar y de un paulatino abandono de la lengua comunitaria, la cual es sustituida por la lengua hegemónica.

En suma: la EIB es una modalidad del sistema educativo argentino que, hasta el momento, no se ha constituido en una propuesta educativa bilingüe e intercultural. Más bien, la sigla EIB se refiere a un cierto contexto educativo caracterizado por la presencia de alumnado que pertenece a algún pueblo indígena y puede o no ser hablante de una lengua indígena o minoritaria,

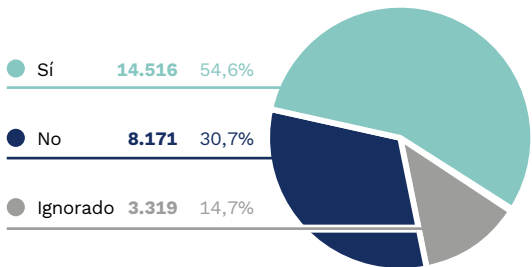
así como a una propuesta escolar que incorpora miembros mayormente de estos pueblos en calidad de asistentes o auxiliares docentes, quienes, en las aulas, asumen roles de carácter subsidiario respecto de la y del docente no indígena, así como tareas de enseñanza de aspectos de la lengua y la cultura propia.

1.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS PROVINCIAS BAJO ANÁLISIS

1.3.1. Misiones

Según el Censo de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2022, 26.600 personas se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas en Misiones, de las cuales 14.516 dicen hablar la lengua nativa.

Gráfico 2. Proporción de personas (absolutos y porcentajes) que se reconocen como indígenas/descendientes que hablan la lengua indígena. Misiones, año 2022



Fuente: elaboración propia a partir de INDEC (2022).

El Relevamiento Anual del Ministerio de Educación (2023) identificó a 5.129 estudiantes indígenas matriculados en los niveles inicial, primario y secundario en la provincia de Misiones (véase cuadro 4), la mayoría de los cuales (74%) asiste a establecimientos localizados en el ámbito rural (véase gráfico 3).

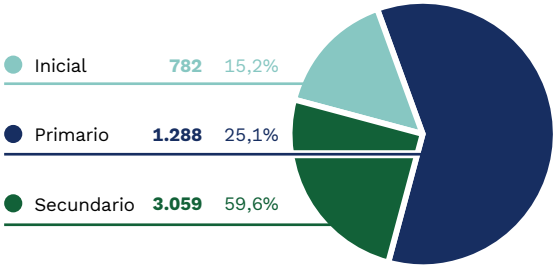
Cuadro 4.

Estudiantes indígenas matriculados por nivel de enseñanza según ámbito. Misiones, año 2023

	Total	Inicial	Primario	Secundario
Total	5.129	782	3.059	1.288
Rural	3.799	679	2.090	1.030
Urbana	1.330	103	969	258

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2023).

Gráfico 3. Estudiantes indígenas matriculados (absolutos y porcentajes) según nivel educativo. Misiones, año 2023



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2023).

En el estudio de Allica y Hojman (2017), se señala que en Misiones viven cerca de 120 *tekoa* o comunidades que se identifican como pertenecientes al pueblo guaraní, en su mayoría guaraní-mbya y algunas otras como guaraní-chiripá. Según la entrevista realizada por nuestro equipo al coordinador de EIB del Ministerio de Educación de Misiones, existen 135 escuelas en comunidades indígenas, a algunas de las cuales solo asiste población indígena, mientras que otras tienen una población mixta.

La primera experiencia bilingüe intercultural en la provincia data de 1979. En 1982, se crea la primera escuela pública que contempla contenidos y lengua indígena. A diferencia de otras provincias, la modalidad intercultural bilingüe funciona en los tres niveles: inicial, primario y secundario.

Desde la década de los ochenta se reconoce la autonomía del pueblo guaraní (ley provincial 2435/87). Luego, la ley provincial

2727 de 1989, que deroga la citada normativa, crea la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes y la ley provincial 104 de 2003 instituye la educación indígena como un régimen educativo específico para personas de las comunidades indígenas, con la intención de fortalecer la cultura y la educación bilingüe intercultural en esta población (art. 13).

Desde 2004, dos años antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se estableció en Misiones el decreto 198/07 y, ese mismo año, el Consejo General de Educación de la provincia reconoce la Modalidad de Educación Indígena. En el año 2008, se crea el área de EIB (res. 768/08).

En la modalidad, el sistema educativo misionero contempla la figura de los auxiliares docentes indígenas (ADI). Según los datos proporcionados por el gobierno de Misiones, en la actualidad hay ciento ochenta personas designadas para realizar tareas en las escuelas y en la administración educativa. Asimismo, según la entrevista realizada al coordinador de la modalidad, existe también la figura de auxiliar docente indígena “voluntario”, que son quienes reciben un estímulo económico para colaborar en las escuelas, si bien no son cargos estables del sistema educativo.

A diferencia de otras provincias, en las escuelas de Misiones existen espacios curriculares específicos, denominados Lengua y Cultura Guaraní y, en el caso del nivel medio, el Taller de Integración Curricular: Guaraní.

Según se desprende de las entrevistas realizadas en una de las localidades, los ADI suelen trabajar en diferentes escuelas cumpliendo unas quince horas semanales que distribuyen entre el espacio propio y el trabajo que realizan junto a los docentes no indígenas, en calidad de asistentes.

Entrevistador/a (E): *Y cuando da clase el maestro titular, ¿ustedes qué tienen que hacer ahí?*

Entrevistado/a (e): *O sea que depende de la hora que tenemos y tenemos poquita hora y no venimos de lunes a viernes. Tenemos quince horas y se van repartiendo cosas.*

E: *Ah, tienen que cumplir esas horas pero en los cursos donde...*

e: *Claro, también de la materia que damos nosotros, también de la lengua.*

E: *¿Ahí cuántas horas son de la lengua?*

e: *De la lengua tenemos cerca de hora del reloj que le dicen. Por ahí, si nosotros terminamos las clases, bueno, ahí ya entra el maestro... (entrevista realizada a ADI, Misiones, 2024).*

La formación docente inicial no alberga una propuesta específica en Misiones, es decir, a diferencia de otras provincias no existe una carrera específica u orientada hacia la modalidad EIB en la oferta de formación docente inicial. Según refiere otro de los referentes entrevistados, luego de que las comunidades empezaran a pedir que sus niñas y niños fueran escolarizados, comenzó a pensarse en la formación de recursos humanos específicos para esos contextos. Sin embargo, esto no ha sido posible hasta el momento.

Actualmente tenemos esas dificultades, recién en estos últimos veinte años empezó a gestarse articulaciones con los institutos de formación docente para que, por lo menos, los futuros docentes realicen sus prácticas en el pueblo con las comunidades del pueblo originario, para que tengan conocimiento de qué es trabajar la interculturalidad y el bilingüismo. Porque bilingüe sabemos que es porque hay dos lenguas compartiendo o más, ¿eh? Y la otra de las dos culturas donde hay una parte de la cultura que viene a la escuela con su lengua ancestral, que es del nivel inicial, el

niño de ese año entonces siempre te requiere de mayor atención
(entrevista a referente de la modalidad EIB, Misiones, 2024).³

Aunque no se cuenta con una formación docente específica, el gobierno de Misiones apuesta políticamente al trabajo de la llamada “pareja pedagógica” para los contextos EIB. Por ello, se ofrecieron trayectos formativos para las llamadas “parejas pedagógicas” (docente no indígena y docente indígena que comparten un curso, grado o sala) en dos cohortes (años 2012 y 2013; años 2014 y 2015), dirigido a docentes indígenas y no indígenas que trabajan en el nivel inicial.

Las y los ADI entrevistados testimonian que esa experiencia formativa fue la única en la que participaron y en la que fueron capacitados, particularmente, para la enseñanza de la lengua y la cultura guaraní.

E: Bueno, son auxiliares. Para ser auxiliares ¿tienen que hacer alguna capacitación o es algo que surge más de la comunidad, de la escuela y cómo es?

e: Sí, para ser ADI antes que el gobierno lo reconozca en el año 2003, 2004, viste que hubo capacitación, creo que recibía un fondo, especialmente, para que se capacite a los guaraníes para ser ADI. Entonces ahí hubo capacitación. Se juntaba en zona centro de Misiones, se juntaban allá por Aristóbulo del Valle, ahí se juntaban. Entonces ahí se hizo una formación para ser auxiliar docente indígena. Y se preparaba con el aprendizaje de la gente mayor, de los sabios, los abuelos. [...] Llevaba tiempo para que uno pueda recibirse [y tener el] certificado. Porque como

3 Todas las transcripciones de las entrevistas se han realizado de manera textual, respetando los modos de habla de cada persona.

toda lengua es difícil, digamos, toda lengua es difícil, el guaraní también. Para nosotros también, hablar nuestro idioma también, cuesta, cuesta, cuesta, pero la práctica, lo que uno lleva a tener fluidez de hablar con los chicos también, con claridad, todo.

E: *¿Y ustedes fueron a alguna de esas capacitaciones, o fue esa sola?*

e1: *Sí, y ahí hubo, no sé, un año de trayectoria de esa capacitación, un año de capacitación. En 2003.*

E: *¿A esa fueron?*

e: *Sí, ahí sí, sí (entrevista a ADI, Misiones, 2024).*

Como señalan, la capacitación, realizada a demanda de las autoridades guaraníes, fue un requisito para la obtención de la certificación necesaria para trabajar en las escuelas. Este tipo de capacitaciones se discontinuaron, por lo cual las personas indígenas que luego fueron incorporándose lo hicieron en calidad de “voluntarias” e idóneas.

En los talleres de formación se sistematizaron aspectos de la lengua y la cultura mbya-guaraní para ser enseñados en las instituciones educativas. Participaron autoridades y ancianos del pueblo guaraní y se elaboraron materiales de enseñanza bilingües.

El referente de la modalidad entrevistado recuerda esa experiencia como la que permitió legitimar los saberes de las y los jóvenes indígenas que no habían recorrido una trayectoria educativa formal e incorporarse a las escuelas. Actualmente, no se prevé una capacitación específica para las y los ADI voluntarios que posibilite que estas y estos educadores indígenas realicen una trayectoria formativa docente que certifique su idoneidad y los faculte para ser incorporados al sistema, de acuerdo con las exigencias de la Junta de Clasificación.

Nosotros [...] estamos por trabajar con una capacitación de auxiliar para los centros indígenas, algo que ya está aprobado justamente por el Ministro de Educación [...]. Vamos a dividir a los destinatarios en dos grupos: los voluntarios, quienes actualmente no tienen todavía ninguna figura, digamos, dentro del sistema formal, que no se les paga, pero se les da un estímulo económico a través de la Subsecretaría de Educación y aquellos que son auxiliares que están cobrando en las escuelas (entrevista a referente de la modalidad EIB, Misiones, 2024).

Atendiendo a las demandas de la Altas Asambleas de las Comunidades (órgano de gobierno autónomo), según se explica, se incorporan estos actores voluntarios como “idóneos” hasta que se concrete su formación como exige la normativa. Se espera que estos actores lleven a las escuelas “sus lenguas y su cultura” y participen en las aulas para “fortalecer” la identidad indígena del alumnado.

En cuanto a los roles de los ADI en las escuelas, como se dijo, alternan entre la asistencia lingüística de las y los docentes no indígenas y la enseñanza en espacios propios. Pero también, son quienes se ocupan de las aulas cuando las y los docentes no indígenas no están.

En suma: la EIB en Misiones prevé la participación de la comunidad representada por las propias autoridades guaraníes. Si bien en un inicio se capacitaron educadores guaraníes para que obtuvieran la certificación necesaria para incorporarse al sistema educativo, esta capacitación se discontinuó. Por ello, se incorporaron personas sin certificación que actualmente se denominan “voluntarios”, aunque reciben remuneración.

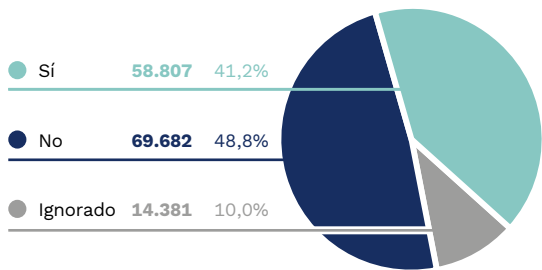
Existe una demanda de las comunidades guaraníes para regularizar esta situación, por lo cual se está planificando una capacitación habilitante. Tanto los ADI regulares como las y los

voluntarios alternan entre su papel de enseñantes de la lengua y la cultura guaraní (incluyendo la alfabetización y la enseñanza del sistema numérico propio) con la asistencia a docentes no indígenas en sus clases, particularmente en el nivel inicial y primeros grados del nivel primario. Este tipo de actuación en las aulas se incluye en lo que denominan popularmente “pareja pedagógica” y que, según testimonian las y los auxiliares, les otorga un rol subsidiario a sus colegas no indígenas en la gestión de las aulas, y se orienta a la alfabetización en esta lengua y la enseñanza en español de los contenidos curriculares comunes a todas las escuelas misioneras. No está prevista la enseñanza del castellano como segunda lengua (L2), a pesar de que los testimonios recogidos permiten afirmar que gran parte del alumnado guaraní llega a la escuela sin saber o sabiendo poco del castellano.

1.3.2. Salta

Salta es la provincia argentina con mayor diversidad étnica y lingüística. El pueblo wichi es el más numeroso. Habita la zona norte y noroeste de esta provincia, al borde de los ríos Bermejo y Pilcomayo. Todas las y los educadores indígenas que participaron en el relevamiento realizado en el marco de este proyecto pertenecen a este pueblo. Según datos censales, en Salta, 142.870 personas se reconocieron como indígenas en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022, lo que representa un 19,3% de la población salteña. De estas personas, 58.807 declararon hablar la lengua de su pueblo.

Gráfico 4. Personas que hablan la lengua de su pueblo sobre el total de población indígena. Salta, año 2022



Fuente: elaboración propia sobre la base de INDEC (2022).

El siguiente cuadro muestra los datos sobre la población indígena de Salta que asiste a un establecimiento educativo según el censo de 2022.

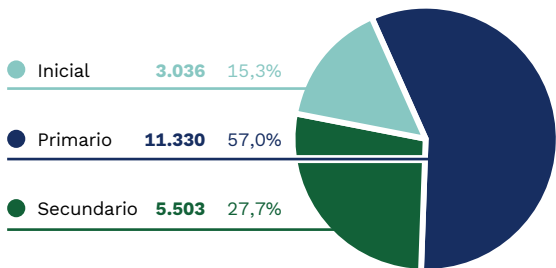
El Relevamiento Anual del Ministerio de Educación de la Nación del año 2023, por su parte, identificó 19.869 estudiantes indígenas en los niveles inicial, primario y secundario. El siguiente gráfico muestra su distribución entre los niveles obligatorios.

Cuadro 5. Población que se reconoce indígena/descendiente de pueblos indígenas y que asiste a algún establecimiento educativo, según nivel educativo. Salta, año 2022

Total que asiste	49.643
Inicial	5.433
Primario	23.364
Secundario	14.065
Superior	6.276
Posgrado	505

Fuente: INDEC (2022).

Gráfico 5. Estudiantes indígenas matriculados según nivel educativo. Salta, año 2023

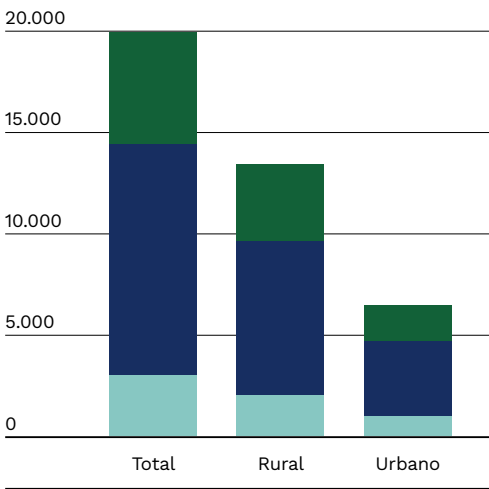


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación (2023).

La población indígena asiste mayormente a unidades educativas sitas en un entorno rural, como se observa a continuación.

Gráfico 6. Estudiantes indígenas matriculados por nivel de enseñanza según ámbito. Salta, año 2023

- Secundario
- Primario
- Inicial



Fuente: elaboración propia sobre la base del Ministerio de Educación (2023).

En cuanto a la formación docente inicial orientada a la modalidad EIB, en Salta existe la oferta del profesorado en EIB destinado a la formación de docentes de cualquier adscripción étnica. Aún se imparte este profesorado en la localidad de Morillo.⁴

Sin embargo, desde 2024, la formación específica para la EIB se denomina Profesorado de Educación Primaria orientado en EIB (Resolución Ministerial 007/24). El plan de estudio de la carrera incluye, entre las materias específicas, las asignaturas Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe, Fundamentos Sociolingüísticos I y II, Lenguas, Culturas y Cosmovisiones de los Pueblos Indígenas: Aportes a la EIB desde

4 Véase [en línea](#).

la investigación y Sociolingüística aplicada I y II. Nótese que la formación no incluye una preparación lingüística en lenguas indígenas, ni una formación para la alfabetización en estas lenguas. Algunos contenidos sobre estas lenguas pueden encontrarse en las asignaturas sociolingüísticas.

Según la información proveniente de la Dirección de Educación Superior en Salta, actualmente se está buscando una mayor articulación entre el nivel primario y la dirección de EIB, para desarrollar propuestas formativas más inclusivas.

Por su parte, las y los auxiliares docentes en cultura y lengua aborígenes (denominados docentes auxiliares en cultura y lengua aborígen, resolución 460/2008 del Ministerio de Educación Salta) fueron formados en distintos cursos, si bien no existen datos sistemáticos al respecto. La citada resolución garantizó, además, derechos laborales y gremiales a las y los auxiliares y enmarcó su incorporación regular al sistema educativo.⁵

En las entrevistas realizadas, se les pidió a las y los auxiliares que reconstruyeran sus biografías escolares y lingüísticas. Un aspecto común de estas biografías es que todos mencionan haber terminado el nivel medio (secundario) y haber cursado el nivel terciario. Para ellos, el trabajo de auxiliar docente bilingüe se presenta como una opción laboral posible para personas indígenas, en un contexto de falta de oportunidades laborales en general.

El acceso a los cargos de docentes auxiliares en cultura y lengua aborígen, popularmente conocidos como auxiliares

5 Según se informa en Núñez y Casimiro Córdoba (2020), en 2018 la provincia contaba con 362 docentes auxiliares de cultura y lengua aborígen que forman parte de la planta docente: 61% como titulares y 39% como interinos.

bilingües⁶ (AB), no parece depender, en el caso de Salta, de una formación o capacitación en particular. Tal como explica un auxiliar entrevistado en Salta, este acceso parece depender más bien de los contactos políticos que la comunidad de pertenencia del auxiliar pueda tener, o como efecto de la movilización o presión política de las y los referentes de las propias comunidades.

E: *¿Cómo entraste a ser auxiliar bilingüe aquí?*

e: *Ha sido una lucha muy difícil, estuve varios años desocupado después de haber obtenido el título secundario, el terciario también fue duro, tirando currículum por todos lados, porque soy de una comunidad muy pequeña, desconocida políticamente. Porque antes los auxiliares siempre ingresábamos a través de una presión política o un compromiso de algún senador o un diputado, en la que iban reubicando a los auxiliares en nuestro departamento. Hasta que llegó un día, bueno, se juntaron en una época electoral, algunos casi que es ahí, dijeron. Dijeron que este niño, este chango, tiene su sabiduría, entonces, ¿por qué no lo apoyamos para que pueda ser un auxiliar bilingüe?. Un cacique presionó a un diputado y el diputado terminó comprometiéndose que sí, que iba a ayudar y eso que yo era desconocido de una comunidad X, pero cumplió su palabra. Presenté todo de nuevo, mi currículum vitae y todo eso y demoró bastante (entrevista a ADI, Salta, 2024).*

6 Existen diferentes denominaciones para las y los educadores indígenas que trabajan en las instituciones educativas de Salta. La más habitual es auxiliar docente bilingüe, que suele sintetizarse en auxiliar bilingüe (AB). Sin embargo, en los “Lineamientos Curriculares: Ñandereko Pueblos Chané, Guaraní y Tapiete para el Nivel de Educación Primaria”, se emplea la denominación maestras/os interculturales bilingües.

Se desconocen los mecanismos oficiales para la selección y el nombramiento. Es interesante, en este sentido, que en las entrevistas realizadas a las y los referentes indígenas se mencione que, en la medida en que las comunidades indígenas se fueron urbanizando, los modos tradicionales de selección de las y los auxiliares bilingües, que incluían la participación de los ancianos o sabios de las comunidades, se fue reemplazando por otros, que son de carácter más político y con menos sentido para ellas. Sin embargo, desde el punto de vista de estos referentes, el rol de las y los auxiliares bilingües está relacionado con la transmisión de la lengua y de la cultura, por lo cual deben ser evaluados por personas expertas de las comunidades, teniendo en cuenta su compromiso con ellas y con la transmisión de la lengua-cultura.

E: *Y los auxiliares en general, cuando son designados, ¿son designados a partir de saber la propia lengua, no tiene que ver con ese tema?*

et: *Sí. Lo que pasa es que de pronto al urbanizar las comunidades, (había) diferentes formas de pensar o de elegir, ahí pasó que ya tomaban decisiones confusas o por ahí muy delicadas, muy difíciles. Y entonces los caciques tuvieron que tener mucho cuidado en eso. Y en alguna parte se equivocaron porque pusieron, como estaba yendo al colegio, jóvenes que no entendían mucho el espacio que se les abría, porque de pronto dicen en San Martín hay bilingüe en tal lugar, eh, yo soy de Orán, ¿por qué no dan ahí? Y bueno, eh, no hay una, ¿cómo sería?, una demanda, ¿no? O sea, no, no lo están organizando en el pedido. Y después en zona de los diferentes parajes [...] pasa lo mismo. Y entonces [...] se lo puso para que estén en ese lugar, pero no se lo cuidó porque, al ser este un integrante más del sistema, la comunidad pensó que se trataba de algo muy cerrado, de algo difícil*

de intervenir, hasta que después, con el tiempo, se fueron dando cuenta de que tenían que intervenir desde siempre. Y entonces toda esa confusión ha hecho que se den casos, por ejemplo, en comunidades wichi que no, no lo hacen cumplir bien su función, y lo utilizan para otra cosa. Y ahí recién está saliendo a la luz todo eso. Y se está tratando de que en todos lados haya bilingüe con compromiso, con más protagonismo, y que ayude a la comunidad, que no sea eso porque son, eh, es un lugar donde se puede ser un puente. Se puede ser este... un instrumento de a lo mejor de comunicación, de crear vínculo, de favorecer a todos, digamos lo que corresponde a uno como bilingüe. Y bueno, y eso, ahora recién se está viendo y ojalá que sea para bien [...] Por ejemplo, en nuestra comunidad nos pusieron dos chicos que eran familia del cacique de ese momento que no hablaban. Pero este sí tenía conocimiento de algunas cosas. Y nosotros lo que hicimos es exigirle que él, en la escuela, cumpla con un trabajo relacionado a nuestra comunidad, que no quisimos ponerlo así de decir no, él no va que no puede... sino (que podía) también él, que se quedó ahí. Pero no, no es malo, [...] él vio la oportunidad, se quedó y pero eso sí atento, de mucha voluntad. Y cuando uno habla de frente, así diciendo las cosas, entiende, se disculpa, por ahí pide ayuda y bueno, que él sea así. Y eso ha permitido que él siga en el sistema y que empiece a crecer con nosotros y, bueno, y ese es un caso nuestro, vemos como un error de nuestra comunidad [...] hubo una confrontación con los dirigentes y [alguien] luchó para que la ahijada quede. Y como tenía ya estudios secundarios y parte del terciario, entonces la incorporaron creyendo que podría ser favorable . Y no. Resulta que ella no, no se preocupaba por aprender. Y tuvieron que pasar por todo eso [...] Pero en una comunidad siempre hacen falta personas dinámicas y sobre todo que tenga esa, no sé, un corazón de... de querer hacer algo por

la niñez, porque justamente estamos trabajando con niños y es el espacio en donde la cultura se tiene que hacer presente de la cuestión más profunda. Nuestros niños ahora están incluidos en una zona urbana, pero eso ha costado mucho, digamos que nos traten en igualdad de condiciones. Hay cosas que siguen dejándonos de lado como comunidad, pero hay que marcar presencia, al menos desde lo educativo, mostrando que [frente a] nuestros chicos pueden generar un perfil más humano, más capaz, más innovador. Entonces, hace falta que los bilingües tengamos esa inclinación para siempre y que eso sirva también un poco como fenómeno social de crecimiento. Porque tanto en el aspecto educativo, también en el aspecto económico, social... tener esa posibilidad de contar con el derecho que le corresponde a cada uno, de la protección, la seguridad, eh, todo... hace falta amplia. Todo eso me parece que siendo bilingüe hay que ser facilitador de las cosas tanto a nivel educativo como a nivel comunitario.

e2: Cuando ingresó al último maestro bilingüe, la comunidad solicitó al maestro S., al maestro H. y a la Señora M., que ellos estén presentes cuando se elija. Entonces se hizo una ronda de los abuelos más la gente que quería ingresar. En la provincia de Jujuy hubo como una tecnicatura, creo que fue de dos años, tres años. Entonces ahí fueron algunos y se recibieron ahí. Así que hay algunos que hablan bien, bien. Y hay otros que, bueno, terminaron la carrera, pero no hablan, más o menos, entienden, digamos, no entienden la lengua. Entonces las abuelas todas empezaron a hablarle en idioma. Así que el que entendía se quedaba para una próxima ronda y el que no entendía, bueno, dice vos tenés que aprender, hablar el idioma, tener tu abuela cerca. Tenés que hacer eso. no vengas así nomás, porque esto es para educar a los niños le decían... Y después, se hizo algunas cositas más, digamos con los maestros bilingües. Y ahí se eligió al maestro que

fue el que habló muy bien en idioma, contó historia, el idioma ¿no cierto? Y dejó mensaje muy lindo. Así que le eligieron a él, no, de esa manera se eligió al que ahora está trabajando (entrevista a referentes indígenas, Salta, 2024).

Desde la perspectiva de las instituciones, tal y como se desprende de las entrevistas, existe una relación entre el nombramiento de auxiliares y la cantidad de alumnado indígena o porcentaje de alumnado indígena sobre el total de la población escolar. Esto suele ser problemático debido a que es un dato que solo conoce el personal directivo de las escuelas, no es un dato público. En este sentido, uno de los auxiliares entrevistados explica:

e: Para mí esta era una escuela de segunda [categoría] de clase media, donde no existe la población indígena.

E: ¿Esta escuela?

e: Sí, esta.

E: Pero hay chicos indígenas.

e: Sí, había, pero estaban camuflados. No los reconocían.

E: Y llegaste acá.

e: Llegué acá por medio de una vicedirectora que estaba tramitando su jubilación, y le dijo ok al diputado, yo abro la vacante, y bueno, y después, bueno, tomé la posición en, bueno, se me jubiló. Ella es quien abrió la puerta, y dijo que sí, que había población indígena pero no reconocida.

E: ¿Por la escuela?

e: Por la escuela. Y entonces tuvieron que hacer nuevos relevamientos. Y en realidad había más de 60.

E: ¿60%?

e: Más de 60 en una matrícula de 540 (entrevista a ADB, Salta, 2024).

Esta situación, en la cual el personal directivo oculta, subvalora, camufla o niega la presencia de alumnado indígena en escuelas sitas en el entorno urbano, es un dato que se repite en el relevamiento realizado en el marco del proyecto. Así, por ejemplo, algunas docentes entrevistadas sitúan a las y los niños bilingües en el ámbito rural y niegan su presencia en las escuelas en contexto urbano, en las que además consideran que las y los auxiliares bilingües no son necesarios. Esto podría explicar, por caso, la diferencia que se observa en los datos estadísticos entre los resultados del censo de 2022, cuya información es producida por las familias, y el Relevamiento Anual, cuyos datos se producen cada año en las unidades educativas, a cargo de los equipos directivos.

Es interesante, en este sentido, el relato del auxiliar bilingüe entrevistado en Salta, quien describe cómo tuvo que dar visibilidad a los chicos y chicas wichi en la escuela donde trabaja, sita en contexto urbano, para que su trabajo fuera considerado necesario y así conseguir el empleo.

Según el testimonio de una de las supervisoras entrevistadas en Salta, esto está relacionado con el hecho de que en entornos rurales hay mayor aceptación de la presencia de las y los auxiliares y de la condición bilingüe del alumnado mientras que, en entornos urbanos, esta situación se considera anómala y se vincula a un menor prestigio de los centros educativos. De ahí se desprende que la matrícula indígena en ciudades como Embarcación o en el centro urbano de General Solá se subestima en relación con los datos que manejan las y los auxiliares bilingües.

Respecto a los roles que las y los auxiliares bilingües ocupan en las aulas, como en el caso de Misiones, estos suelen desempeñar tareas de asistencia lingüística y de mediación interlingüística respecto a lo que enseña o dice la o el docente no indígena. Como explica un auxiliar bilingüe entrevistado en Salta, uno de

los papeles más habituales es el uso de la primera lengua (L1)⁷ (en este caso, lengua wichi) para explicar lo que la o el docente a cargo del grado dice en castellano:

E: *Y cuando estás en el aula, ¿usas el wichi lhañhi o solo el suwele lhañhi⁸?*

e: *Con mis alumnos wichi uso el wichi.*

E: *¿En el aula? ¿En el patio?*

e: *En el aula y en el patio también y con las tareas. Les explico en wichi todo lo que la señorita les escribió (entrevista a auxiliar docente, Salta, 2024).*

Los roles de mediación interlingüística e intercultural que asumen los auxiliares bilingües también son descritos como habituales, tal y como señala otro de los auxiliares bilingües señala:

e: *Ahora lo que veo en mi trabajo es que los chicos parecen tímidos. A mí me pasó. En jardín no aprendí a jugar con chicos que no fueran de mi comunidad, los primeros pasos, como todos los chicos, nos identificamos como LORITOS, repetíamos lo que enseñaban, lo que nos enseñaba la maestra, llegaba a casa y me ponía a cantar lo que canto la seño, y así vas ablandando la lengua, cantando las canciones del jardín, y esas cosas. Hoy siento que estoy ahí, y que los chicos van contentos, y que la seño se*

7 La noción de lengua materna ha sido muy discutida en la bibliografía especializada. Se opta, en general, por el término lengua primera (o primera lengua) que remite a una cronología en la adquisición. Sin embargo, también se emplea la noción de lengua familiar o comunitaria, para hacer foco en el carácter colectivo de la transmisión lingüística (Unamuno, 2017).

8 *Wichi lhañhi:* lengua wichi; *suwele lhañhi:* lengua castellana (Unamuno, 2021).

comunica con ellos, pero eso se complica porque no hay entendimiento. Es complicado (entrevista a auxiliar docente, Salta, 2024).

En este fragmento, el auxiliar narra los modos en que aprendió el castellano en la escuela y como, solo, fue “ablandando la lengua” a través de la repetición.

Además de las tareas de mediación interlingüística e intercultural, los auxiliares bilingües, como se dijo, suelen incluir entre sus tareas el acompañamiento en las aulas a las y los chicos wichi.

E: *Y cuando estás en el aula, ¿cuál es tu rol? ¿Qué dirías que hacés en el aula?*

e: *Primero, trato de enfocarme en la necesidad de ese niño, de atenderlo como corresponde.*

E: *¿A los chicos?*

e: *Sí. Primero, bueno, si es que almorzó, si viene ya comido de su casa. Si dijo que no, bueno, ahí nomás, al toque busco comida, lo atiando bien, le sirvo y, en algunos casos, si no consigue el banco, lo acompaño, lo busco, lo trato de ubicar en un lugar muy estratégico como para que no se distraiga, ni en el fondo, ni en el medio, donde lo esté molestando alguno, y la...*

E: *Y... cuando la maestra está explicando... cuando la maestra de grado está explicando... en general cuando decís en wichi cosas que... ¿lo dice ella?*

e: *No. Yo trato de decirles que atiendan...*

E: *Que presten atención.*

e: *Que presten atención. Eso de hacer la tarea en castellano. Ayudo.*

E: *¿Es una atención más personalizada? ¿Te les acercas al banco y eso?*

e: *Sí, sí, incluso, bueno, hay casos que como yo ya estoy manejando con tres docentes son diferentes cada uno. Hay docentes*

que lo reubica de no sé cómo, como que ellos dicen bueno, los más rápidos de este lado y los más lentos para este lado. Es muy horrible eso. Entonces, voy a veces, yo voy con los lentos, o yo voy con los rápidos. La maestra dice que no, yo creo que yo voy a ir con la parte más lentos y vos seguiles a los más rápidos, o si no, al revés. Que dan tareas diferenciadas. Los docentes dividen en la pizarra por tareas diferenciadas para un sector que por ahí a mí me parece raro, pero es así. No solo los wichi (son los lentos), la mitad de los criollos también. Los criollos están mezclados a veces con los wichi, y a veces los wichi están con los rápidos en algunas asignaturas.

E: *No está mal, ¿no? ¿Vos qué opinas?*

e: *No, no, es tan mal cuando se respetan los porcentajes de la mezcla.*

E: *Porque claro a veces lo que hacen en la escuela es separar por un lado los estudiantes wichi y los criollos por otro.*

e: *No... eso no. Eso yo tampoco lo aceptaría. Yo digo, si son lentos, no importa si son wichi o si son criollos.*

E: *Necesitan una ayuda porque todavía no están para esa actividad.*

e: *Una actividad diferenciada... por la letra con mayúsculas, los que están más avanzado están por la cursiva, más, más avance, más rápido, necesitan más avances en las letras en la escritura.*

E: *Claro (entrevista a auxiliar docente bilingüe, Salta, 2024).*

En este caso, el auxiliar cuenta que, entre sus tareas, debe verificar que los niños wichi hayan comido, y ayudarlos a poder seguir las clases, por ejemplo, buscando un buen lugar para sentarse o evitar que sea molestado por alguno de sus compañeros. También cuenta que se le asigna parte del grupo para que él lo acompañe durante la clase.

Este rol de acompañamiento también es descrito por otro de los docentes indígenas entrevistados en la misma localidad, quien explica que una de sus funciones en las aulas es reforzar su aprendizaje y la forma de transmitir a través del habla, para que estudiantes wichi puedan sentirse más seguros a la hora de participar. Según cuenta en la entrevista, cuando las y los niños empiezan la primaria es importante ayudarlos para que ellos puedan expresarse, para que puedan adquirir “un conocimiento básico para tener un castellano más fluido” y para que desarrollen habilidades para que “tengan una buena relación con los maestros criollos”.

Otro de los auxiliares entrevistados también señaló que, además de ejercer funciones de mediación interlingüística, enseñaba a escribir algunas palabras en wichi, si bien esto no era bien visto en su escuela.

E: ¿Y les enseñás a escribir en wichi?

e: Sí, algunas palabras.

E: ¿Y cómo lo reciben esto?

e: Primero con recelo (entrevista a auxiliar docente bilingüe, Salta, 2024).

La entrevista grupal a las y los AB incluyó un juego de roles. Se representaron diferentes funciones que ejercen las y los docentes de grado y las y los auxiliares en las aulas, así como aspectos de la relación entre ellos. El juego de roles fue organizado por los docentes entrevistados en torno a la representación de dos figuras docentes que

- ocupaban lugares diferenciados en el espacio del aula (el docente no indígena junto a la pizarra; el docente auxiliar o bien en un lateral del aula o junto a quien hacía de alumna);

- hablaban en diferente volumen de voz (el docente no indígena con volumen alto, casi gritando; el docente auxiliar con volumen bajo, ritmo pausado y a veces casi susurrando);
- participaban de modo muy diferente (el docente no indígena fue quien dio las consignas, quien escribió en el pizarrón, quien supervisó el desarrollo de las tareas desde el frente del aula, quien indicó al auxiliar cuándo y qué traducir de lo que iba diciendo en castellano).

Los roles de las y los auxiliares también fueron descritos por docentes de grado, como en el siguiente fragmento de la entrevista:

E: *¿Y vos estabas ahí con los wichi o con los criollos?*

e: *No, con los wichi, cien por ciento wichi. Eran, eh, de lengua originaria wichi. Así que los encuentros [del postítulo que realizó sobre alfabetización] se trataban de eso, de cómo nosotros podemos, eh, empezar a alfabetizar desde temprana edad, incorporando el contexto, teniendo en cuenta el contexto. O sea, eh, este postítulo se trataba sobre las orientaciones en EIB, y eran, para mí, era muy importante porque yo contaba con todos los niños de educación intercultural bilingüe. Así que tuve la oportunidad de trabajar con mi pareja pedagógica que era un wichi, el auxiliar bilingüe.*

E: *¿Él no hizo el postítulo?*

e: *No, no, no, no, no; él no lo hizo. O sea, yo lo que aprendía en el postítulo, venía y lo trabajaba en el grado con él como pareja pedagógica. Él hacía lo que debía sobre su lengua originaria. Y bueno, yo lo acompañaba.*

E: *¿Y él adapta los materiales al wichi o cómo hacía?*

e: *Por ejemplo, pon, pongamos, yo empezaba a trabajar con, eh, las partes del cuerpo humano. Entonces él lo que hacía era, eh, hacer las partes del cuerpo humano en wichi, hacía como que*

entrelazábamos el contenido que yo tenía con su lengua para que el niño pueda entenderle, que por ahí al ser todos wichi se hace complicado. Y yo venía todo en castellano y ellos como que quedan eh, ahí... ahí en el medio.

E: *No entienden nada.*

e: *Claro. Entonces, por eso es muy importante contar con un auxiliar bilingüe porque como que te van traduciendo lo que una le va explicando. Y ahí ellos, superinteresados, prestaban atención...* (entrevista a docente alcanzada por una de las propuestas docentes bajo estudio, Salta, 2024).

Como se expresa en la entrevista, la docente no puede entenderse con sus estudiantes sin la ayuda de un AB, ya que son todos wichi. El rol de “traductor” del auxiliar es el que ella considera como recurso importante para la comprensión de lo que se dice en el aula por parte del alumnado, pero también como único recurso para generar interés y atención por las actividades de clase.

Esta función de las y los AB como mediadores en las situaciones de aprendizaje también aparece descrita en el Grupo Focal realizado junto a docentes no indígenas (llamados docentes criollos). Según las y los docentes participantes, la actuación del AB es importante porque, gracias a su intervención, es posible conseguir mayor participación de las y los estudiantes. Señalan además que el uso de la lengua wichi que hace el AB les permite contextualizar el uso de palabras conocidas y propias del contexto social y cultural.

El rol de asistente y traductor que les otorgan las y los docentes criollos a las y los AB contrasta con el punto de vista de los referentes indígenas entrevistados. Según su perspectiva, los educadores indígenas deberían tener un espacio propio, mayor

protagonismo en la educación del alumnado indígena, como se señala en la entrevista.

e: No se ve... o sea, no se ve... y sí se ve es “tomá, hacelo”, y no. Yo creo que va más allá, planificar juntos y aprender juntos también [...] Bueno, no, no se hace y cuando va a aula, como que yo doy primero mi clase como maestra castellana y si me queda tiempo [el auxiliar] da alguna partecita y nada más, termina todo ahí. Y no, no, tanta riqueza que tenemos para transmitir, no se puede. Entonces por ahí explicar algún... como decía (antes) se va a ir al monte. Necesitamos tiempo, ¿no cierto? Para decir mirá al monte que es importante para nosotros. Es la parte natural que tenemos que respetar y administrar acá (entrevista a referentes indígenas, Salta, 2024).

En suma: la EIB en Salta se sostiene casi exclusivamente con la presencia de AB en las escuelas en las cuales hay presencia de alumnado indígena. Estos auxiliares son incorporados a las escuelas a través de criterios que no son siempre transparentes y que, desde la perspectiva de los referentes indígenas entrevistados, entran en contradicción con las expectativas que las comunidades indígenas tienen sobre los saberes que deberían tener quienes ejerzan este rol. Ellos valoran el papel de los ancianos y sabios de la comunidad en la elección de los perfiles de los educadores indígenas que se incorporan a las escuelas, quienes tienen mayores herramientas para evaluarlos. También consideran importante el trabajo impulsado por la Coordinación de EIB provincial destinado a la sistematización de un currículum propio que pueda dialogar con el currículum oficial (véase apartado 4).

Los AB conforman, junto a docentes no indígenas, formatos de enseñanza que si bien se denominan “pareja pedagógica”, no

reflejan un trabajo pensado entre iguales con roles complementarios pero socialmente no jerarquizados. Se trata más bien de un formato de asistencia lingüística, mediación interlingüística e intercultural que realiza el AB para favorecer la comprensión de lo que se dice y se hace en las aulas y para colaborar en el desarrollo de competencias en la segunda lengua (castellano). Estos roles de los AB se alinean con un modelo educativo bilingüe de transición, que implica el paulatino abandono de la lengua materna en la escuela. Como en Misiones, no está prevista la enseñanza del castellano como segunda lengua (L2), a pesar de que los testimonios recogidos permiten afirmar que gran parte del alumnado indígena llega a la escuela sin saber o sabiendo poco de castellano. Tampoco está prevista la alfabetización sistemática en las lenguas indígenas, si bien algunos docentes lo hacen de forma solapada o paralela. Estos roles y espacios para los AB son criticados por los referentes indígenas, quienes sostienen que es necesario más tiempo en las aulas para el trabajo autónomo de los educadores indígenas y para la transmisión de sus saberes y de sus formatos de enseñar-aprender.

Notas sobre la alfabetización y la enseñanza de la matemática en contextos indígenas

En primer lugar, cabe considerar que, en la actualidad, todas las lenguas indígenas (LI) de Argentina cuentan con un alfabeto y con una relativa tradición escrita. En todos los casos, han adoptado el alfabeto latino, si bien las grafías no siempre coinciden con las del español, ya que estas lenguas tienen fonemas o rasgos fonológicos propios, cuya representación ha exigido la incorporación de otros signos o grafías, así como el uso de grafías que también existen en español o en otras lenguas europeas para representar sonidos diferentes a los que representan en estas lenguas. Así, por ejemplo, en wichi y en guaraní-mbya se utiliza la grafía (‘) para representar la glotalización o (h) para representar la consonante aspirada o el rasgo aspirado de las consonantes; la (~) para señalar la nasalización de vocales o consonantes; la (k) para representar consonantes velares, etc. También es común el uso de dígrafos para representar fonemas que no existen en español. Así, por ejemplo, en wichi se utiliza el dígrafo (LH) para representar un sonido muy común en esa lengua inexistente en español (sonido lateral, fricativo, alveolar, sordo: /ɬ/).

Todas las lenguas indígenas que se hablan en Argentina son lenguas no flexivas, con tendencia a la aglutinación y a la polisíntesis. Esto quiere decir que son lenguas que no presentan una morfología flexional, sino que producen significados mayormente a través del uso de prefijos, sufijos e infijos que se agregan a raíces o lexemas primarios. Además, presentan características morfosintácticas propias muy diferentes al español, como la falta de un morfema u otro recurso gramaticalizado para marcar la temporalidad del enunciado. Las marcas temporales no son obligatorias en el verbo en estas lenguas. Se utilizan otros recursos para ello, léxicos o incluso marcadores discursivos. Tampoco es obligatoria, en muchos casos, la marca de género. Sin embargo, se caracterizan por otros rasgos propios y comunes, por ejemplo, la marcación de posición o movimiento, o la marcación gramaticalizada de la evidencialidad; es decir, el origen o la fuente de la información. Además, por sus características tipológicas, son lenguas de un alto grado de precisión conceptual, que se expresa mediante partículas derivativas múltiples y mediante el uso de clasificadores en el léxico.

En cuanto al uso de números y numerales, las LI cuentan con un sistema de notación numérica tradicional, pero la mayoría ha adoptado el arábigo. Algunas lenguas tienen nombres para los números y base numérica diferente al español. Otras han adaptado los nombres de los números del castellano. Así, por ejemplo, el wichi ha adaptado los números y los numerales del castellano (unu, lus, tales, kwatlu, sinku, seyis, siete, ocho, nueve, layes), mientras que el guaraní-mbya conserva su numeración propia, de base 5, parecida a la de las otras lenguas guaraníes.

Tabla 1. Números del 1 al 10 expresados en español, guaraní paraguayo y guaraní-mbya

Español	Guaraní Paraguayo	Guaraní Mbya
Uno	Peteĩ	Peteĩ
Dos	Mokõi	Mokõi
Tres	Mbohapy	Mboapy
Cuatro	Irundy	Irundy
Cinco	Po	Ñirũi
Seis	Poteĩ	Mboapy meme
Siete	Pokõi	Mboapy meme rire
Ocho	Poapy	Irundy meme
Nueve	Porundy	Irundy meme rire
Diez	Pa	Peteĩ ñirũi rire

Fuente: elaboración propia.

Como se señaló, debido a que la educación intercultural bilingüe (EIB) no está reglamentada ni orientada hacia el desarrollo de competencias bilingües, en la mayoría de los contextos no se alfabetiza en la lengua indígena, ni siquiera cuando es la lengua nativa la primera lengua del alumnado ni cuando este llega a los centros educativos sin saber hablar o hablando poco castellano (L2). Además, como en la mayoría de los casos no existen contenidos delimitados o un espacio particular para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena, la alfabetización en LI no suele tener un lugar determinado en la organización curricular. Debe sumarse, además, que parte de las y los educadores indígenas no han sido alfabetizados en su lengua propia; por lo cual, no han desarrollado competencias escritas en ella. Esto parece ser distinto en Misiones, en donde existe un espacio curricular específico para la enseñanza de la lengua y la cultura guaraní, que incluye, en parte, la alfabetización en esta lengua.

Existen, no obstante, experiencias de bialfabetización, así como materiales didácticos que buscan la enseñanza del alfabeto en LI. Por ejemplo, el alfabeto wichi, creado originalmente para la traducción de la Biblia, tiene actualmente una versión nativa llamada “alfabeto unificado wichi”, que es el que se emplea en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. La propuesta pluricéntrica incluye tanto grafías comunes (presentes en las diferentes variedades del wichi habladas en Argentina) como grafías regionales (particulares de cada una de las grandes zonas donde se habla wichi). En el caso del mbya, también cuenta con un alfabeto consensuado, que se emplea en la elaboración de materiales didácticos y en las propuestas de escritura que circulan en algunas escuelas.

La característica tipológica de las lenguas, su comportamiento morfológico específico, la complejidad de sus sistemas fonológicos, así como la distancia lingüística⁹ con la lengua castellana, son elementos cruciales a la hora de pensar estrategias alfabetizadoras bilingües. Sin embargo, la mayoría de las propuestas de alfabetización y de aprendizaje de las matemáticas que se realizan en contextos indígenas no tienen en cuenta estas particularidades ni contemplan el rol activo de actores indígenas en su diseño. En general, en caso de utilizarse materiales en lenguas indígenas, son traducciones de materiales pensados para y en castellano, lengua que presenta características muy distantes a las de las lenguas nativas.

9 La distancia es, por un lado, un fenómeno meramente lingüístico establecido según el grado de diferencias entre lenguas a nivel del comportamiento y estructura gramatical; por otro lado, es un fenómeno psicolingüístico y sociocultural, determinado por el modo en que se perciben las relaciones entre aspectos de la lengua y de la cultura entre las lenguas de origen y las lenguas meta.

En cuanto a los materiales elaborados por docentes indígenas, como *Tochefwenyajh-wu. Guía de alfabetización* de Camilo Ballena (wichi, Chaco) (Ballena, 2013), las estrategias alfabetizadoras se centran en la correspondencia grafía/fonema, en pares mínimos fonológicos y en la traducción de una lengua a la otra. Cabe considerar que la mayoría de docentes y educadores indígenas fueron formados bajo la matriz alfabetizadora del castellano y por personas castellano-hablantes.

En el caso de la lengua wichi, no obstante, existe el Consejo Wichi Lhamtes, órgano que reúne a representantes wichi de diversas provincias argentinas y que se dedica particularmente al trabajo sobre la lengua y en la lengua. Tuvo a su cargo el diseño del alfabeto unificado wichi y su difusión. La sociedad bíblica argentina también ofrece cursos de alfabetización en wichi, destinados particularmente a la traducción de la biblia y a su comprensión.

En el caso de la lengua mbya, el Instituto Intercultural Bilingüe Takuapi creó un alfabeto para fortalecer la educación intercultural en la provincia de Misiones, desarrollado con el acompañamiento de la Fundación Hora de Obrar a través del proyecto Tape Porã, cofinanciado por la Unión Europea y Pan para el Mundo. Existen otros materiales elaborados por docentes bilingües.

Hasta el momento no existen estudios que evalúen la alfabetización en lenguas indígenas ni su impacto en los procesos alfabetizadores bilingües o en personas bilingües. Sin embargo, las investigaciones en el campo de la didáctica del plurilingüismo muestran que la alfabetización en la primera lengua o lengua familiar ofrece un marco más idóneo para adquirir luego o simultáneamente la alfabetización en la segunda lengua. Esto es especialmente relevante en contextos como los que contempla esta investigación, en los que los niños llegan a la escuela sin saber o

sabiendo poco el castellano y sin saber leer ni escribir en su propia lengua. Tampoco existen estudios sobre las competencias lingüísticas de las y los niños en el ingreso al sistema escolar, datos que son de suma importancia para elegir una vía de alfabetización u otra.

En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, existen algunas experiencias de incorporación de los números y de las técnicas de conteo indígenas en las propuestas escolares. La incorporación de saberes o prácticas indígenas en la enseñanza de la matemática ha sido también experimentada en algunas escuelas. Existen experiencias que han sido realizadas en torno a la geometría en las danzas folclóricas, en las expresiones artísticas y decorativas de las culturas indígenas y en los diseños textiles de estos pueblos. Así también, encontramos ejemplos de problemas matemáticos contextualizados en las prácticas culturales indígenas, como el publicado por el gobierno del Chaco durante la pandemia (Ballena *et al.*, 2020).

1. Tojh totchema unu oletsa^jh law'ule, titolhthu meliu metlu lats'ile.
¿Ep hotojh ihi oletse^jh w'uley tojh tiwatlo, che tot'ek tiw'en cien metlu
niñhoy?

*Si de una hoja de chaguar se saca medio metro de fibra de chaguar, ¿cuántas
hojas de chaguar se necesitan para llegar a 100 metros de fibra de chaguar? [...]*

3. N'tilhamej unu wulsa tapuye^jh fwa'ay, wit fwa'a tojh unufwajh, ihi
lus gramos tojh nichuñhat. ¿Ep hotojh ihi fwa'ay tojh nwatlo, che nt'ek
nw'en 1 kilu, fwa'ay?

*Tengo una bolsa de chauchas de algarroba. Dos chauchas pesan dos gramos.
¿Cuántas chauchas de algarroba necesito para llegar a un kilo? (un kilo =
1.000 gramos).*

Como en el caso de la alfabetización, las propuestas que incluyen los números en lengua indígena o problemas situados en el

cotidiano indígena han sido impulsadas por educadores indígenas y, salvo pocas excepciones (véase, por ejemplo, el caso de la asignatura de Etnomatemática en el Centro de Educación Rural El Cholchón [CEREC]¹⁰ o en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, Ministerio de Educación, Chaco [CIFMA] en Chaco), no han sido parte de propuestas de capacitación ni están incorporadas a la formación inicial de docentes en programas desarrollados a nivel nacional y/o provincial.

10 Se enseña etnomatemática en los niveles secundario y superior.

La enseñanza de Lengua y Matemática en los inicios de la escolaridad en contextos de Educación Intercultural Bilingüe de las provincias de Salta y de Misiones

De la información empírica relevada en el estudio, se pueden identificar algunos rasgos particulares para analizar la especificidad de la enseñanza de Lengua y Matemática en las aulas en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En primer lugar, como se ha presentado en el capítulo 1, el contexto EIB se presenta atravesado por un conjunto de jerarquías y desigualdades que afectan tanto a las relaciones entre las y los educadores indígenas y no indígenas en las prácticas escolares y de aula como a las oportunidades de construir aprendizajes por parte del alumnado indígena. Las aulas con niños y niñas indígenas se constituyen en espacios de reproducción de desigualdades

y jerarquías, ya que no son entornos en los cuales el alumnado pueda emplear sus lenguas y sus saberes en la construcción de los saberes y las lenguas escolares. Estas lenguas y saberes quedan “fuera del aula”.

En segundo lugar, las escuelas no suelen albergar espacios en los cuales sus saberes sobre la lengua y el mundo sean considerados recursos válidos para aprender. En definitiva, la experiencia escolar del alumnado indígena está marcado por un aprendizaje inicial: lo que uno aprendió antes, quien uno es y lo que uno tiene, en término de saberes, prácticas y experiencias, no vale para lo nuevo que va a aprender, y lo que se espera del alumnado es, de alguna forma, que deje de ser quien es. Es decir, los saberes previos del alumnado indígena, sus experiencias vitales y su manera de ver el mundo no parecen ser considerados en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias escolares del alumnado indígena se describen como espacios en los que se silencian las lenguas primeras, maternas o familiares. Cuando se usan, se limitan a interacciones con los auxiliares bilingües en momentos en que se media para el acceso a lo que se dice o se hace en el aula, en castellano. Es decir, en intervenciones subsidiarias del castellano. También se ha descrito que los usos independientes, orientados a la construcción de competencias orales u escritas en lengua indígena, son considerados problemáticos por las instituciones.

Se han identificado algunas escuelas que albergan un espacio curricular específico para el trabajo sobre la lengua y la cultura. Sin embargo, este espacio no se plantea en diálogo con lo que se hace en la escuela, sino como un lugar en el cual se trabaja en torno a saberes propios, muchas veces poco sistematizados, y sin impacto en lo que sucede en los otros espacios curriculares.

Como se señaló, el trabajo de la y del auxiliar bilingüe (AB), tanto en su función de soporte al trabajo del docente no indígena como en el espacio propio, no parece incidir en la transformación de estos condicionantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura, por un lado, y de la matemática, por otro. Su inserción en la escuela, sus relaciones con las y los otros docentes y los roles que les otorgan en las instituciones están, como se dijo, marcados por jerarquías étnicas y por la discriminación hacia los educadores indígenas. En algunos casos (especialmente en Misiones), cuando sus saberes y lenguas propias son contemplados en las propuestas educativas, son valorados solo en relación con la comunidad de pertenencia del alumnado, pero no en función de su potencial para construir entornos educativos más inclusivos y mejores para el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Un ejemplo de estas dinámicas lo encontramos en el caso de una docente no indígena (Misiones) que considera que ella debe esperar hasta tercer grado para alfabetizar, porque las y los chicos no hablan castellano. Sin embargo, no contempla que la alfabetización que realiza el auxiliar docente indígena (ADI), en su espacio de “lengua cultura guaraní”, pueda articularse con su trabajo alfabetizador ni que lo que allí sucede (relativo al aprendizaje del alfabeto myba) sea parte del proceso de aprender a leer y escribir, ni tampoco puede articular con el ADI un trabajo alfabetizador temprano en la lengua que las y los chicos sí hablan.

Desde el punto de vista de las y los docentes no indígenas, estos contextos EIB, en tanto que espacios de alfabetización y de aprendizaje de las matemáticas, están condicionados por (i) la falta de conocimiento de la lengua castellana, pero particularmente por la falta de formación de las familias (su analfabetismo en castellano); (ii) la poca o nula participación de estas familias en las escuelas y en las tareas escolares, el ausentismo del alumnado,

y (iii) la incorporación en las aulas de alumnado con características especiales (por ejemplo, autismo). También relacionan el fracaso o retraso en el aprendizaje de la escritura y los conocimientos matemáticos con las condiciones socioeconómicas del alumnado, lo que incide en sus dificultades para “razonar y asimilar conceptos básicos”.

E: *¿Nos podría contar en qué consistió el ateneo, cómo era, cómo era la modalidad, qué contenidos vio? Si me cuenta primero de un área y luego de otra, le agradezco.*

e: *La modalidad en lengua consistía en talleres de lectura, que creo que lo que querían saber es la capacidad que tenían los chicos de comprensión, que es básicamente la problemática que se tiene en la provincia, en la comprensión textual, que es generalizada también, y la manera en que nosotros trabajábamos con respecto a eso, que ese fue el objetivo principal del ateneo. [...] Porque nosotros tenemos el idioma, la problemática es el entorno, el nivel económico, la cultura, la no alfabetización de los padres que también influye, porque si yo le doy tarea en la escuela y en casa no comprenden para que le puedan ayudar el tiempo que nosotros tenemos con los chicos en la escuela no alcanza, claro, no alcanza entonces, y además se produce el corrimiento a nuestra tarea que primero es asistir para servir la leche, nosotros necesitamos 40 minutos, 40 minutos, no perdido, pero no invertidos (entrevista a docente alcanzada por ateneos didácticos, Misiones, 2024).*

Cabe destacar, no obstante, que estos docentes no indígenas en general no cuestionan su idoneidad para enseñar en estos contextos plurilingües, y en ningún caso consideran necesario aprender la lengua de las y los niños o incorporar sus saberes y sus prácticas culturales en la planificación de la enseñanza.

Esto quedó claro en los testimonios sobre la enseñanza de la matemática que recogimos en Misiones. Si bien algunos docentes o personal directivo tienen noción de que fuera de la escuela se usa el sistema numérico del guaraní-mbya para contar, no consideran que esto sea un conocimiento previo válido o un punto de partida desde el cual comenzar a enseñar el sistema de números en castellano.

Los docentes no indígenas tampoco mencionan que sea necesario contar con herramientas para enseñar en contextos en los cuales el castellano es la L2 de sus estudiantes, ni mencionan el hecho de que deberían tener recursos para la enseñanza de esta lengua como segunda lengua tanto en sus aspectos orales como escritos. Consideran que el acceso a la L2 es parte de las tareas del ADI o del AB, quienes deberían poder facilitar el acceso al castellano por parte del alumnado indígena, particularmente a través de la traducción y de la mediación interlingüística.

Sin embargo, aunque las y los docentes no indígenas desestiman que las lenguas o los saberes indígenas sean algo valioso para trabajar en sus aulas o que tengan relación con los procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje, en las entrevistas se presentan conscientes de que el uso de las lenguas propias en las aulas facilita la participación de las y los chicos, la contextualización de las propuestas y materiales didácticos es un recurso útil para la comprensión de lo dicho y hecho en clase.

E: Con respecto a los problemas de enseñanza acá, ¿cuáles son los problemas que enfrentan los docentes sobre alfabetización inicial? ¿Cuál considera usted que son los principales problemas para enseñar la lengua acá en esta escuela?

e: En la influencia de la lengua de ellos, eso hace un poco difícil, no es imposible, y bueno nos manejamos con eso, por eso están los ADI.

E: ¿Y cuál es la función de los ADI con respecto a la alfabetización en lengua castellana? ¿Tienen alguna función especial ellos o eso cae todo sobre la responsabilidad de la maestra o del maestro (de grado)?

e: Y por ahí es compartido. Sí, sí, sí. Y bueno, y cuando, supóngase, hay un determinado tema que nosotros, o sea, no sabemos cómo hacerlo entender, por ejemplo, no es traducción, no, no son traductores, porque por ahí se piensa que son traductores... no, entonces en el momento que le toca a ellos la clase, porque ellos tienen sus horas también, entonces, se refuerza eso que no entienden (entrevista a directivo no alcanzado por ateneos didácticos, Misiones, 2024).

Desde su perspectiva, a la función de las y los AB se les suma, en el espacio que tienen a su cargo, en el caso de Misiones, reforzar los contenidos que el alumnado indígena no entiende debido a la falta de comprensión de lo dicho en clase por el maestro de grado con el que comparte el aula.

En la misma línea, durante la entrevista realizada a supervisores de la provincia de Salta, se planteó la necesidad de que los equipos directivos se capaciten para poder orientar al personal docente sobre cómo trabajar en contexto EIB y sobre cómo contextualizar los materiales para la alfabetización. También se señaló que, para fortalecer las trayectorias alfabetizadoras, las y los docentes que trabajan en los primeros grados deberían poder hablar la lengua materna de las y los chicos.

Sin embargo, los directivos y docentes no indígenas entrevistados no consideran que las y los AB puedan tener un rol activo en la enseñanza de la lectoescritura ni de las matemáticas, y no ofrecieron muchas explicaciones. No obstante, en el grupo focal realizado en Salta, se mencionó que las y los AB no participaban

más en los procesos de enseñanza de la lectoescritura por no haber sido alfabetizados en su propia lengua. Esto limita, desde el punto de vista de las y los docentes de grado, la participación de los auxiliares en la traducción de los materiales que, como se señaló, desde su punto de vista, podría contextualizar las propuestas de enseñanza de la lectoescritura y la matemática.

Según las y los docentes no indígenas de ambas provincias, el condicionante lingüístico en el proceso de aprendizaje de la escritura y la matemática, cuando es reconocido como tal, se sitúa en el inicio de la escolarización, momento en el cual se entiende como necesario el rol de los auxiliares, tanto por su actividad de mediación, de contextualización de los materiales (a través de la traducción) como por su participación en la enseñanza del castellano. Critican, sin embargo, su falta de capacitación para el ejercicio de las tareas en el aula.

Surge de las entrevistas que las y los docentes no indígenas “esperan” que el alumnado desarrolle competencias en castellano, la lengua de la escuela, para comenzar sus tareas alfabetizadoras en lengua y matemática. Esto comporta, particularmente, un retraso en el momento en que el alumnado entra en contacto con los usos de los textos escritos y con la resolución de problemas matemáticos. Esto trae aparejado que, “mientras tanto”, las actividades escolares que se proponen en las aulas se centren en el copiado, en el grafismo y en la reproducción de dibujos u otras actividades no verbales, las cuales se plantean como independientes de las competencias en la lengua de la escuela.

La ausencia de momentos en los cuales el castellano se enseña como segunda lengua en la escolarización es planteada exclusivamente por las y los AB entrevistados en ambas provincias. Esto puede verse también en el relato de sus propias biografías y trayectorias escolares. Las y los auxiliares y docentes indígenas

entrevistados narran la dificultad que tuvieron para aprender la lengua castellana y exponen algunas de las estrategias que desarrollaron para hacerlo. Sitúan estos aprendizajes del español fuera de lo que “se enseña” en la escuela, y los relacionan con la ayuda que obtuvieron de los auxiliares o de otros estudiantes indígenas más grandes. Estos actores destacan, además, la memorización como estrategia de aprendizaje de la lengua oral y de lo escrito. Lo mismo resulta de lo que estos auxiliares llaman “interculturalización”; es decir, la apropiación de la lengua y las prácticas culturales de las personas no indígenas. En sus relatos, se presenta como un proyecto individual, dificultoso, no albergado por las instituciones.

En el caso de Salta, el juego de roles planteado a las y los AB mostró la dificultad de estos actores para comprender la actividad didáctica planteada y para planificarla. Esto puede relacionarse con que estas tareas no son las que realizan en las escuelas, ni para las que han sido formados. Sin embargo, es una de sus demandas más fuertes. Consideran que es importante aprender a planificar las clases para poder incorporar aspectos lingüísticos y contenidos propiamente indígenas. Según se relevó en las entrevistas, ellos no participan en la planificación de clases, si bien en ocasiones se les pide que traduzcan al wichi las planificaciones hechas por el docente no indígena a cargo del grado o la sala.

El juego de roles, actividad propuesta para la indagación, creó espacios interesantes para observar algunos aspectos vinculados con la enseñanza de la lengua y las matemáticas:

- La centralidad del copiado (de lo escrito en el pizarrón por la o el docente) y del dibujo en la propuesta de enseñanza.
- Las relaciones entre las jerarquías en los roles del docente de grado y el AB, por un lado, y los usos del lenguaje en el aula, por otro: el o la auxiliar asiste al alumnado que habla poco la lengua de la escuela fuera del espacio central

del aula, en el espacio del estudiante (su banco), en una relación de proximidad física y en volumen muy bajo. Contrariamente, la lengua que se presenta en el centro del aula y con un volumen alto (muy alto, relativamente) es el castellano.

En el caso de las y los AB de Salta, entienden que los roles que se les asignan en las propuestas para enseñar a leer y a escribir se limitan a la traducción de materiales y, a demanda del docente de grado, en la búsqueda de ejemplos de vocabulario (por ejemplo, buscar una palabra en wichi que comience con la letra que se está trabajando en ese momento en castellano). Como se anticipó, no consideran que la escuela albergue espacios de alfabetización en wichi ni que se los considere necesarios.

En el caso de Misiones, los ADI describen que, en general, niños y niñas indígenas llegan a la escuela sin hablar castellano. Como sus colegas de Salta, en sus biografías narran cómo aprendieron el castellano particularmente en el nivel medio, con dificultad y sin contar en ningún momento con espacios de trabajo en torno al castellano como segunda lengua (L2). Sus aprendizajes de la lengua castellana se vinculan a proyectos individuales relacionados con sus proyectos de futuro.

Sin embargo, a diferencia de Salta, como las escuelas en Misiones albergan un espacio curricular de lengua y cultura guaraní, las y los ADI describen como parte de sus tareas enseñar al alumnado indígena a leer y escribir en su lengua propia. Según relatan, trabajan con un alfabeto que aprendieron durante su formación como auxiliares. También participan junto al docente no indígena en la alfabetización en castellano. No identifican dificultades particulares en este sentido. Respecto a la enseñanza de la matemática, los ADI dicen que se enseñan algunos aspectos de la numeración

en lengua guaraní, y que eso se hace en el nivel inicial. Luego, esta enseñanza se hace en castellano, hecho que los ADI valoran.

Dos de las directoras entrevistadas en Salta establecen una relación entre las dificultades en el proceso de alfabetización y el hecho que las y los chicos hablen lenguas indígenas. En este sentido, consideran importante y necesaria la capacitación de los AB para participar en el proceso alfabetizador y hacerlo en su propia lengua.

E: Y pensando en esta propuesta y no sé, imagínese que hay que diseñar una nueva propuesta de formación, ¿qué considera usted que tendría que tener en cuenta o que necesita una escuela para que la capacitación tenga mayores efectos en el aula?

e: Bueno, justamente nosotros acá en la zona tenemos niños de la comunidad wichi, exclusivamente, y es supernecesario capacitarlos exclusivamente en la lengua, capacitarlo al bilingüe con nuestra pareja, digamos con la pareja pedagógica que es el docente del primer ciclo, y preparar digamos material exclusivo de la lengua, eso es lo que hace falta (entrevista a directoras de escuela, Salta, 2024).

Ambas directoras se muestran conscientes de los desafíos de la alfabetización cuando el alumnado desconoce o conoce poco la lengua escolar, y destacan las dificultades en la producción escrita y en la lectura en español debido a que su lengua materna es una lengua indígena. Una de ellas menciona además que la alfabetización inicial en contextos EIB presenta desafíos únicos, vinculados al “choque de culturas”. Este “choque” es descrito particularmente en el caso de las docentes que llegan de la capital de Salta, formadas para trabajar en un entorno urbano y son desconocedoras del contexto indígena y de las dinámicas de trabajo de la comunidad. Según una de las directoras entrevistadas, es fundamental

que estos docentes aprendan a integrar la primera lengua (L1) del alumnado en el aula y que comprendan su importancia en el proceso educativo.

e: La construcción de los materiales, el decir, todo lo que es más que nada alfabetización inicial, porque no es lo mismo, nosotros tenemos ahí un gran choque, digamos, de cultura y por ejemplo sí nosotros obviamente ya con la experiencia y todo ya lo sabemos, lo adaptamos y sabemos, ¿no? Pero, por ejemplo, o vienen porque hay casos, maestros que no son, no están acostumbrados a la zona, maestros que se reciben, como yo, que vivo en la ciudad y no son conocedores de la cultura. Entonces van a enseñar las vocales y después, o que ellos no coinciden por ahí lo que, por ejemplo, el sonido inicial a ver la “a”, a ver qué va a hacer, por ejemplo, nos pasa, el chiquito dice, por ejemplo, a ver qué puede ser, “árbol”, por ejemplo, nos decimos “a”, árbol, Árbol, y ellos tienen otra forma de pronunciar en su idioma, no es que empiece con “a”, por ejemplo.

E: Y lo utilizan en las vocales, al árbol, como de la A (entrevista a directivo de escuela, Salta, 2024).

Así, en este fragmento, se señala la necesidad de trabajar a partir de la lengua materna para hacer un puente con la propuesta alfabetizadora en el aula, hecho que no sucede, según se relata, en el caso de docentes que llegan a la escuela sin la experiencia intercultural.

En el caso de Misiones, el director que trabaja en contexto EIB relaciona los problemas en la enseñanza de la matemática con la complejidad del conteo en el sistema matemático tradicional que, según él, aún utilizan las familias indígenas. Considera que el problema está particularmente situado en el momento en que empiezan con las divisiones.

En relación con los aprendizajes de lengua, este director vincula las dificultades en la alfabetización (en castellano), especialmente en la comprensión de textos, con el hecho de que las y los chicos están aprendiendo el castellano. Valora, en este sentido, la ayuda de las y los ADI que consiguen mejores resultados, ya que tienen formación en lengua castellana y pueden ayudar también en la socialización de las y los niños en la escuela. Según se menciona en la entrevista, en esta escuela, los ADI trabajan de manera conjunta y planifican junto a la o al docente no indígena. También señala que, a veces, cuando el maestro o maestra se ausenta, la ADI asume la tarea, pero que la articulación entre estos dos tipos de docentes es compleja, ya que las ADI trabajan en más de una escuela.

4

La formación continua en Lengua y Matemática en Salta y Misiones

Según se relevó en terreno, la formación continua en relación con la enseñanza de la lengua y las matemáticas no contempla particularmente la alfabetización en lenguas indígenas o la etnomatemática. Esto es coherente, en primer lugar, con la percepción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como un contexto, en lugar de verlo como un programa educativo; en segundo lugar, con la apuesta política de reforzar el esquema de trabajo de la llamada “pareja pedagógica”, y, en tercer lugar, con el refuerzo de los modelos de transición lingüística y cultural que buscan, en definitiva, la construcción de competencias escolares monolingües en castellano y la enseñanza del currículum oficial en esta lengua.

A lo largo de este estudio, se investigaron y analizaron diferentes propuestas de formación continua, particularmente en el campo de la alfabetización. Este análisis mostró que la falta de una política pública orientada a una EIB que no sea solo un contexto, sino un programa de desarrollo de competencias y prácticas plurilingües, pluriletradas e interculturales tiene como consecuencia la falta de acciones de formación docente bilingüe intercultural que jerarquice, desde el punto de vista del sistema educativo, a los actores educativos indígenas.

No se perfila, en este sentido, un proyecto de formación inicial sólido que facilite o promueva el acceso de personas indígenas a titulaciones docentes (por ejemplo, con la creación de instituciones de educación superior especializadas, con un programa de becas y tutorías que apoye las trayectorias indígenas en la educación superior, etc.).

Así, por ejemplo, en Salta, los profesorados en EIB actualmente denominados “orientados en EIB” fueron creados con la participación de las comunidades indígenas con la intención de que sus miembros fueran formados para ejercer la docencia en el sistema educativo formal. Sin embargo, según relatan algunos auxiliares bilingües (AB), estos espacios formativos que comparten con personas no indígenas están atravesados por el racismo que se vive fuera de las instituciones; no están pensados como una formación bilingüe, y se constituyen para ellos en espacios de discriminación y de exclusión.

En Salta, se observó que las y los AB no participan generalmente en las capacitaciones que se ofrecen desde el ministerio para la docencia en general, pero sí participan activamente en acciones destinadas exclusivamente a ellos. Es el caso del trabajo de coconstrucción del currículum indígena que se realizó desde la Coordinación provincial de EIB.

Este trabajo, según se informó, fue desarrollado conjuntamente con la Dirección de Currículum de la provincia, para desarrollar lineamientos curriculares propios de las comunidades indígenas salteñas. A partir de mesas de trabajo junto con las y los referentes de los pueblos indígenas, así como de reuniones de discusión en territorio entre docentes y referentes indígenas, por una parte y técnicos de EIB, por otra, se fueron configurando espacios, ejes y líneas curriculares desde perspectivas intra e interculturales, con un énfasis especial en la enseñanza de las lenguas indígenas, prácticas culturales y cosmovisiones que,

desde el punto de vista de la coordinación de EIB, es la demanda más fuerte de las y los jóvenes indígenas en la actualidad.

Las mesas territoriales contaron con la participación de docentes y directivos indígenas avalados por referentes comunitarios y se centraron en definir propuestas para el diseño de políticas educativas y lingüísticas. Según lo indagado en entrevistas a auxiliares, este tipo de encuentros son muy valorados porque sus saberes y prácticas son considerados un aporte para la educación de niñas, niños, jóvenes, adultas y adultos indígenas y en las mesas, pueden sistematizar los saberes que consideran que deben ser enseñados en las escuelas, para producir un currículum propio, desde el cual poder entablar relaciones con el escolar oficial.

En este mismo sentido, las y los referentes indígenas entrevistados valoraron particularmente el trabajo en torno al currículum propio (Ñandereko) y el Congreso de EIB organizado por la Coordinación provincial de la modalidad, en el cual las y los educadores indígenas expusieron e intercambiaron sus prácticas y sus recursos para la enseñanza. En este sentido, las pocas instancias que se ofrecen para la coformación entre educadores indígenas y el trabajo en eventos exclusivos para ellos se valoran particularmente.

Como resultado del proceso de elaboración de un currículum propio, los documentos curriculares aprobados al momento son “Lineamientos Curriculares Interculturales Ñandereko coconstruidos con los pueblos chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Inicial”, aprobado por resolución SPE 066/22 y para el Nivel de Educación Primaria, aprobado por resolución SPE 060/23; los “Lineamientos Curriculares Yachayninchej del pueblo kolla en el Nivel de Educación Inicial” aprobado por resolución SPE 013/24, “Lineamientos Curriculares Yachayninchej del pueblo kolla para el Nivel de Educación Primaria”, resolución SPE 006/25.

En la entrevista con una de las directoras que participó en las actividades de formación docente continua que analizamos, destaca como algo negativo para los procesos de alfabetización inicial el hecho de que no existan capacitaciones para las y los AB.

e: Porque el maestro más allá de participar o no de instancia de capacitación, ellos bueno tienen, la formación está y si no es por parte del ministerio, sino por una parte particular, ellos siempre están en continuo de formar capacitación. Pero no existe, o sea, no hay una oferta tampoco de la parte de bilingües, de la lengua materna, por ejemplo, no hay una capacitación ni privada ni pública, digamos, no hay. Entonces, eso es lo que necesitamos nosotros, trabajar, fortalecer la pareja pedagógica, el rol del bilingüe, en cuanto a trabajar exclusivo.

E: Y por lo que le escucho también la construcción de los materiales y...

e: La construcción de los materiales, el decir, el supongamos... lo que todo es más que nada lo que es alfabetización inicial, porque no es lo mismo (entrevista a directivo participante de uno de los programas de formación analizado, Salta, año 2024).

En el caso de Misiones, tampoco parece haber capacitaciones específicas para las y los AB, tal y como explica uno de los directores entrevistados:

E: Y cuando hay capacitaciones, ¿hay capacitaciones para los ADI en los trayectos formativos o reuniones?

e: Está complicado. Ellos están luchando para ver si le habilitan el financiamiento. El año pasado intentaron, pero no hubo financiamiento. Ahora yo sé que intentaron, no llegó el financiamiento y quedó ahí otra vez. Están esperando (entrevista a directivo alcanzado por los ateneos didácticos, Misiones, 2024).

En el caso de una de las capacitaciones específicas sobre alfabetización inicial que analizamos en la provincia de Salta, las entrevistas a directivos y auxiliares muestran que, si bien fueron invitados, las y los auxiliares la dejaron porque no consideraron que fuera dirigida a ellos, ya que no se trabajaron contenidos sobre sus lenguas ni se tomaron en cuenta sus aportes en las propuestas que se hicieron.

Las entrevistas a las y los docentes o directivos que sí participaron de estas capacitaciones muestran que, desde su perspectiva, la no participación de las y los AB se debió a la falta de recursos de los que disponen los AB, o bien, como señalaron los auxiliares, al hecho de considerar que no estaba dirigido a ellos.

E: *¿Considera que haber cursado con su colega (la maestra de primer ciclo) le favoreció continuar?*

e: *Sí, sí, entre las dos, sí. Es una ayuda, una gran ayuda, digamos, poder ver que no sea únicamente una sola persona de la escuela, sino porque era el directivo y el maestro de primer ciclo y el auxiliar bilingüe, éramos tres. Pero bueno, nuestro auxiliar quedó a medias porque bueno, obviamente, él sentía que no era lo que él había pensado. Y por ahí la exigencia misma. Porque eso también hay que tener en cuenta. Nosotros, por ahí, digo, no todos, pero a la mayoría de los auxiliares bilingües les cuesta todo lo que es la parte... la tecnología. Entonces, el tener que mandar un trabajo, el que tener que hacer esto, el que tener... Entonces, por ahí y no todos tienen sus, por ejemplo, su celular. Son muy muy pocos, los que tienen una forma de comunicación fluida, digamos. Más allá de que nosotros sí les ofrecimos, nosotros somos buenos compañeros, mandemos juntos, hagamos esto. Pero bueno, él esperaba otra cosa.*

E: *Claro, algo más específico en relación a la EIB y quizás a su cargo.*

e: *Sí, sí* (entrevista a directivo alcanzado por una de las propuestas de formación bajo análisis, Salta, 2024).

Si bien las y los AB no participaron o lo hicieron parcialmente, las y los docentes no indígenas que sí participaron en las capacitaciones sobre alfabetización inicial recurrieron a ellos en el momento de aplicación en las aulas de las tareas que les fueron encomendadas. Es decir, recurrieron a los AB para que “contextualizaran” las propuestas didácticas sobre la lengua materna del alumnado, y sumaran elementos del contexto y de la comunidad para ejemplificar aspectos de los contenidos.

En el caso de Misiones, los ADI entrevistados consideran que sería importante que se dictaran cursos de capacitación. Valoran, como sus colegas salteños, las capacitaciones que tuvieron junto a otros ADI, en tanto espacios de coformación.

En las entrevistas realizadas en Salta, se expresó una demanda de los propios auxiliares y de los directivos respecto a una formación específica, como ya se mencionó. Las acciones de desarrollo profesional en el área de alfabetización inicial se ofrecieron tanto a las docentes no indígenas como a las docentes y AB. Sin embargo, como se ha visto, durante las entrevistas no se identificaron como destinatarios específicos de estas propuestas de capacitación, ya que estas no contemplaban sus lenguas y saberes, ni ofrecieron recursos para alfabetizar en la lengua propia. Cabe considerar que en la propuesta no hubo capacitadores bilingües o que conocieran las lenguas indígenas. La incorporación de personas indígenas en cuanto formadores de formadores aparece como un reclamo activo de los docentes y los AB y de las comunidades.

Además de las AB, otras voces se suman a este reclamo. Es el caso, por ejemplo, de la directora que participó en una de las propuestas de formación que analizamos (véase fragmento citado

anteriormente). Ella considera que si bien se creó la expectativa de que se abordaría la interculturalidad bilingüe, solo se centró en la alfabetización inicial en castellano. Desde su perspectiva, esta propuesta formadora no se ajustó a las necesidades de las AB, lo que llevó a muchos a abandonar la capacitación porque no se sintieron interpelados ni contaron con formadores indígenas.

Esto mismo fue explicado por una de las AB que comenzó a participar en esta formación, pero la dejó porque no era bilingüe. Según ella, se la había convocado porque se trabajaría en la alfabetización bilingüe pero se hizo solo en castellano porque “no había nadie que supiera nuestra lengua”. Nuevamente, la falta de inclusión de docentes bilingües en la capacitación fue algo considerado negativo, particularmente debido a la falta de conocimiento de las agentes formadoras sobre la lengua y la cosmovisión.

Otra directora entrevistada, también alcanzada por una de las propuestas formadoras analizadas en este estudio, subrayó la importancia de establecer espacios para trabajar y fortalecer la colaboración en la llamada “pareja pedagógica” (docentes de grado y AB), y resaltó la necesidad de capacitaciones en las que las y los formadores sean también AB con mayor experiencia, ya que poseen la pertinencia cultural y lingüística necesaria. Considera que este tipo de formaciones podría hacer que los conocimientos culturales y lingüísticos se pudieran llevar al aula de manera efectiva para mejorar la enseñanza.

En cuanto a los contenidos y materiales utilizados en las formaciones, ambas directoras entrevistadas en Salta consideraron que estaban contextualizados y que se ofrecía la posibilidad de incorporar palabras (traducir) en lengua indígena con el fin de identificar las palabras desconocidas para las y los niños en castellano. Una de ellas destacó que el aspecto más relevante de la propuesta de formación fue los aportes para el desarrollo de la conciencia fonológica.

La otra directora entrevistada en Misiones no menciona la cuestión indígena, si bien explica que muchos de las y los niños que asisten a la escuela hablan guaraní por su origen paraguayo. No hace mención al tema de la lengua o la cultura en relación con los desafíos que plantea la enseñanza de la lengua y la matemática. Tampoco hay mención de las capacitaciones para las ADI en las entrevistas realizadas a supervisores y funcionarios ministeriales.

En relación con las expectativas de formación, una de las cuestiones recurrentes en las entrevistas realizadas a las y los docentes en Salta y Misiones, como se mencionó, es la necesidad de capacitación para las y los AB. Esto también fue considerado por los directores entrevistados en ambas provincias. Desde su perspectiva, la necesidad de capacitación de los auxiliares se debe servir al fortalecimiento del trabajo de las llamadas “parejas pedagógicas” y al trabajo de los auxiliares en las aulas, específicamente en el trabajo alfabetizador en castellano. Como ya se ha señalado, esto dista del reclamo de los propios auxiliares, quienes demandan capacitaciones sobre su propia lengua y cultura, para poder incorporar de manera más planificada estos conocimientos en las aulas.

Así, por ejemplo, en la entrevista grupal realizada a los AB en Salta, se planteó la necesidad fundamental de contar con espacios de formación en los que puedan reunirse entre sí para poder compartir experiencias áulicas. También consideraron importante contar con capacitaciones que les permitan elaborar materiales didácticos bilingües. Y, particularmente, aprender a elaborar y diseñar planificaciones áulicas en wichi, que no sean solo traducciones de lo que la o el docente de grado ha desarrollado. Según relatan, esta necesidad de capacitación está relacionada con su demanda de contar con un espacio propio en el aula, independiente de los espacios que coordina la o el docente de grado; es decir, espacios como los de las asignaturas especiales (tipo inglés

o plástica) en los que trabajar tanto en la alfabetización en wichi como en otros contenidos propios de sus comunidades, y para poder ayudar al alumnado a tender puentes entre esta lengua y los saberes con lo que enseña cada docente de grado.

En este sentido, la reivindicación de un espacio propio y de mayor presencia de la primera lengua en el sistema educativo viene acompañada de una demanda de capacitación para poder planificar ese posible espacio curricular, como se señala en el siguiente fragmento:

E: Y un poco para cerrar la actividad de hoy hacemos siempre la misma pregunta si ustedes pudieran proponer vamos a hacer un plan de capacitación... qué capacitación ustedes dicen que necesitan, si ustedes pudieran elegir una capacitación, ¿cuál elegirían para ustedes?, ya están trabajando... ¿en que les gustaría recibir una capacitación?

e: Lo que él pedía hace rato [refiriéndose a su compañero], que la lengua indígena tenga más participación en el sistema educativo. Tendría que tener más formación de cómo quiere que se enseñe la lengua, incluida dentro del sistema educativo sobre enseñanza.

E: ¿Y vos estás de acuerdo?

e: Yo la verdad que quisiera tener más capacitación de cómo formar más, formarme más para estar dentro de un grado porque el día... es desarrollarme más de la forma de enseñar y los preparativos... oíste que a veces nos cuesta preparar solamente una clase, nos cuesta porque no tenemos esa formación de cómo. Igual que las propuestas áulicas, no creas que hay maestras que les es fácil. La propuesta uno ve que es tan fácil, pero a veces, para que tenga coherencia de mi enseñanza anual, tengo que tener algo de capacitación.

E: ¿Y en relación con la alfabetización? ¿Te gustaría recibir una capacitación sobre cómo enseñar a leer y a escribir?

e: Sí, y cómo formular una propuesta áulica porque quizá muchos de los auxiliares no formulan una propuesta áulica. Ponele que el día de mañana se incluye dentro del sistema educativo que se le enseña en la lengua wichi. Entonces, ¿cómo hago la propuesta? Recuerdo que en años anteriores nos pidieron que hagamos una propuesta sobre la lengua. Vos sabes que muchos compañeros no la han presentado, por falta de confianza o porque, si no te-nés orientación no puedes hacerlo (entrevista grupal a auxiliares bilingües, Salta, 2024).

Esta demanda urgente de un espacio propio y de una capacitación para poder planificar la enseñanza de la primera lengua perfila un rol de los AB muy diferente a los que les asignan las y los docentes no indígenas. Como se mencionó, desde el punto de vista de estos últimos, el papel de aquellos no incluye la alfabetización en la lengua indígena, porque el trabajo de estos actores educativos está pensado de forma subsidiaria a la enseñanza de y en castellano, a través de la asistencia lingüística en clase, la preparación de materiales y su traducción. Así, por ejemplo, una de las docentes entrevistadas en Salta consignó la demanda de capacitación para estos auxiliares para que puedan “contextualizar las propuestas de enseñanza del leer y escribir”. Como se señaló, la contextualización se entiende, en este marco, como equiparable a la traducción.

La demanda de las y los docentes o directivos no indígenas de capacitación para AB puede comprenderse también en función de que los problemas que estos actores observan en la alfabetización inicial o en la enseñanza de la matemática no se vinculan con el ejercicio docente ni con algo que estos docentes no indígenas deban cambiar o con competencias que debieran

adquirir. Los problemas que observan son explicados en relación con características del alumnado (no conocen o conocen poco la lengua escolar, se ausentan de la escuela), de sus familias (su falta de participación en la escuela y el analfabetismo familiar), o del contexto (la pobreza y la falta de acceso a la tecnología). Y las soluciones que identifican también son externas: la formación de otras personas y el fortalecimiento de las competencias de otros actores, los auxiliares en este caso, para que puedan resolver los problemas que, desde su perspectiva, no los involucran.

Como se señaló, la formación continua de las auxiliares también constituye una demanda de ellos mismos. Consideran que no reciben formación y que las capacitaciones que se ofrecen los excluyen. Se valora particularmente una formación que sea para ellos, exclusivamente, en grupo y que permita el intercambio de experiencias, de materiales y de prácticas entre quienes trabajan en las escuelas.

La necesidad de una formación de educadores indígenas en mano de educadoras y educadores indígenas experimentados y sabios indígenas en diferentes aspectos de la vida, desde una perspectiva interdisciplinaria e integral, también se plantea en la entrevista a las y los referentes indígenas.

E: Y por lo que cuentan también es importante el rol de la comunidad para la formación de los docentes bilingües, pensando en que son referentes comunitarios quienes acceden a las escuelas y ¿cómo consideran ustedes que tendrían que continuar formando a los docentes bilingües? ¿Quiénes se tendrían que ocupar de eso?

e₁: Ay. Y justamente digo que hay que, eh, hay que, digamos, pedir el aporte de la gente que ya hizo la experiencia y que haya construido algo en el momento en que fue creciendo como parte

de la comunidad, porque también eso sería como un aval de cada persona, su formación, su interacción, digamos entre lo referente su familia, que sea todo, porque eso es lo que perfila como toda persona. [...]

e₂: Sí. Este, por ejemplo. Yo pienso que este tiene que ser un equipo no de trabajo. Un equipo donde se pueda trabajar la lengua, la lengua materna, trabajar la cultura. Los principios. Donde estén los artesanos. Porque todo esto tiene que ver, porque cada una de las cosas que, eh, son esenciales y significativas para el pueblo. Entonces, hay maestros que narran espectacular. Hay artesanos que hacen con su mano maravillas, ya sea con palos blanditos, con arcilla, con caña... Con palmas y con palma, aprendemos matemática. Aprendemos sobre la naturaleza de donde proviene y todo eso. Aprendemos matemática, ¿no cierto? Aprendemos figuras con eso, armando los sombreros. Sí. Las cantidades, se aprende un montón de cosas. Por ejemplo, con las plantas medicinales también aprendemos... qué hacer. Por ejemplo, en el proyecto de los jabones, de los repelentes, que sirven para distintas enfermedades o para distintas cosas. Qué necesito. La planta que podemos tomar... la espiritualidad. Yo creo que hay que armar un equipo de trabajo. Nosotros siempre lo decimos... Yo miraba a M., a C., a S., a S., a la M., a H.¹¹ Son gente que tiene cada uno de ellos algo para brindar entonces, así como ellos. Yo creo que hay mucha gente también que hay que mirar y ver. Pero yo eso digo, no, que hay que armar un equipo, interdisciplinario, como para que puedan capacitar [a los docentes] (entrevista a referentes indígenas, Salta, 2024).

11 Se refiere a educadoras, educadores y referentes indígenas de renombre en las comunidades y en la eib en general.

La importancia de la coformación entre auxiliares también es mencionada por el director entrevistado de una de las escuelas de Misiones y por una directora de las escuelas de Salta.

En el caso de Misiones, una de las docentes señaló:

La resolución de problemas es el problema, porque no comprenden las consignas. Y después la figura geométrica, que por ahí son más, en el primer ciclo basado mal los dibujos, la figura geométrica se llega a entender lo básico, cuadrado, redondo, triángulo, y hasta ahí quedó. Cuando hay más exigencia para que piense, para que trabaje mentalmente, ahí se quedan (entrevista a docente alcanzada por ateneos didácticos, Misiones, 2024).

También destacó la necesidad de que sean los especialistas los que vayan a la escuela, para que las propuestas formativas sean más contextualizadas. Finalmente, se mencionó también la necesidad de una formación en alfabetización que contemple la articulación de niveles y la tecnología (véase informe de esta serie sobre incorporación de TIC en propuestas de DPD elaborado por Ziegler y Odetti, 2026). Otra docente señaló la necesidad de una capacitación en Matemática, específicamente en geometría, en la cual se trabaje a partir de los materiales disponibles en las escuelas rurales, que no tienen acceso a la tecnología; por ejemplo, materiales concretos y accesibles.

Conclusiones: problemáticas que atraviesa la implementación de políticas lingüísticas atentas a la diversidad étnica



A partir de la información relevada, las problemáticas que atraviesa la implementación de políticas educativas atentas a la diversidad étnica y lingüística podrían resumirse en los siguientes puntos.

a. Desconocimiento y prejuicios lingüísticos

En Argentina, se observa un extendido desconocimiento sobre los pueblos indígenas y sus lenguas. Esta situación puede vincularse con ideologías monolingües presentes en los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad y que se reproducen también en materiales y prácticas de enseñanza. Aún hoy, diversos materiales escolares presentan a los pueblos indígenas como parte del pasado —frecuentemente remoto e incluso prenatal—, y, cuando estos aparecen mencionados, suele omitirse la dimensión lingüística.

En este contexto, muchos docentes desconocen que existen niñas y niños que llegan a la escuela hablando una lengua distinta del castellano o que comienzan a aprender esta lengua al iniciar su escolaridad. Asimismo, persisten numerosos prejuicios lingüísticos respecto de las lenguas indígenas habladas en el país. Entre ellos, la idea de que se trata de lenguas exclusivamente orales (cuando todas las lenguas son orales, aunque algunas comunidades han adoptado la escritura como tecnología); que carecen de gramática (cuando todas las lenguas poseen sistemas gramaticales, aunque no todas cuentan con descripciones gramaticales formalizadas); o que no son lenguas sino “dialectos”, entendidos como variedades de menor estatus.

b. Insuficiencias en la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe

A nivel nacional, es insuficiente la normativa relativa a la implementación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), particularmente en lo que respecta a las transformaciones necesarias en la organización curricular y en los contenidos de enseñanza. En este sentido, resulta importante desarrollar marcos normativos que permitan incluir, según el contexto sociolingüístico, la enseñanza del castellano como segunda lengua, la alfabetización en lengua indígena cuando esta constituye la lengua primera del alumnado, así como otros contenidos curriculares propios de los pueblos indígenas.

La modalidad EIB sigue entendiéndose meramente como un contexto caracterizado por la presencia de alumnado que pertenece a una comunidad que habla (o tiene como referencia) una lengua originaria y se identifica como indígena. Es urgente una revisión de la modalidad para transformar las propuestas educativas en sus diferentes dimensiones para que se orienten hacia el bilingüismo y la interculturalidad, tomando como horizonte

el desarrollo de competencias orales y escritas en castellano, la lengua indígena y la o las lenguas regionales o extranjeras, así como la incorporación sistemática de contenidos, saberes y prácticas indígenas a la currícula escolar, como base para la reflexión intercultural y crítica necesaria en estos contextos educativos.

Asimismo, se requiere avanzar hacia una organización curricular más flexible que permita, a partir de diagnósticos sociolingüísticos y de las expectativas de las comunidades, disponer de espacios curriculares específicos para la enseñanza del español como L2, de la lengua indígena como L1 o como L2, incluyendo la alfabetización en ambas lenguas. Estos espacios deberían articularse con propuestas interdisciplinarias y por proyectos, así como con instancias que aborden la EIB como eje transversal del trabajo escolar.

c. Invisibilización del alumnado indígena

Otro problema relevante es la escasa visibilización del alumnado indígena en las escuelas, así como de sus lenguas y saberes. A esto se suma, tal como señala el informe de EIB (Ambao y Bottinelli, 2024), una situación de “invisibilización estadística” que afecta a esta población. Esta falta de reconocimiento tanto cualitativo como cuantitativo limita las posibilidades de desarrollar estrategias pedagógicas que partan de los conocimientos previos de las y los estudiantes y de los recursos lingüísticos y culturales que traen consigo a la escuela, así como de la potencialidad que supone el desarrollo de repertorios bilingües.

d. Déficit en la formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe

Los datos analizados evidencian también la ausencia de una formación docente específica orientada a la enseñanza

bilingüe intercultural. Dicha formación debería contemplar el conocimiento de las lenguas indígenas, así como de la historia y las prácticas culturales de los pueblos originarios, y orientarse al desarrollo de programas educativos que promuevan repertorios comunicativos amplios —orales, escritos y multimodales— en al menos dos lenguas (castellano y lengua indígena).

Asimismo, estos programas deberían incorporar instancias de coformación, formadores de formadores indígenas, tanto educadores con mayor experiencia como otros miembros de las comunidades indígenas.

e. Limitada promoción de la formación de docentes indígenas
A lo anterior, se suma la ausencia de una política activa destinada a promover la formación inicial y continua de docentes indígenas. Resulta necesario implementar políticas que acompañen y faciliten sus trayectorias educativas dentro del sistema de formación docente, así como impulsar la creación de instituciones de formación que desarrollen perspectivas propias, interculturales y bilingües. Así también, es urgente abrir espacios formativos pensados con y para los pueblos indígenas.

f. Falta de programas y recursos para el desarrollo de materiales y propuestas pedagógicas

Finalmente, se observa la falta de programas con presupuesto específico destinados al desarrollo, la publicación y el seguimiento de propuestas pedagógicas y materiales didácticos orientados a la alfabetización en lenguas indígenas y a la enseñanza del español como segunda lengua desde perspectivas interculturales e indígenas.

g. Falta de instancias de formación docente
y de espacios curriculares plurilingües

Del mismo modo, se evidencia la escasez de instancias de formación docente y de espacios curriculares que promuevan el trabajo sistemático de transferencia interlingüística y de reflexión metalingüística. Tal como ha sido ampliamente documentado en la investigación sobre educación bilingüe, estos procesos resultan fundamentales para el desarrollo de competencias bilingües y para el fortalecimiento de las prácticas de alfabetización en contextos multilingües.

Estas problemáticas encuentran una posible interpretación en el racismo. La matriz racista explica y da sentido a muchos aspectos que se observaron en las entrevistas, por un lado, la invisibilización de la infancia indígena en cuanto personas que están aprendiendo una segunda lengua e integrándose a patrones culturales diferentes a los de sus comunidades de origen y, por otro, la falta de reconocimiento de la potencialidad de sus recursos lingüísticos y culturales en la construcción de los aprendizajes escolares. El individuo bilingüe manifiesta su competencia lingüística utilizando todo su repertorio lingüístico, que es heterogéneo e inestable, en permanente construcción. Cuando la escuela le exige al niño o a la niña bilingüe que solo utilice parte de este repertorio, está limitando sus posibilidades de aprender. Dice Ofelia García (2017):

Pedirle al niño que utilice solo menos de la mitad de su repertorio lingüístico cuando adquiere y demuestra sus conocimientos de matemáticas, ciencia, historia, etc. resulta en una penalización injusta que mantiene siempre la superioridad del monolingüe a quien se le permite que utilice todo o casi todo de su repertorio lingüístico.

La matriz racista también permite sostener y naturalizar las jerarquías y desigualdades en las escuelas y en las aulas que fueron descritas en las entrevistas, particularmente entre las y los docentes no indígenas, por un lado, y las y los auxiliares bilingües, por otro. Esto lo observamos en la subordinación de los saberes, las prácticas y los roles de los auxiliares a los de los docentes no indígenas; en el caso de las y los docentes de grado indígenas, la exigencia de que dejen de lado, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus saberes lingüísticos y culturales, pudiendo articularlos con los previstos por el sistema educativo.

Esta misma matriz racista explica asimismo la invisibilización del fracaso de las propuestas de enseñanza en contexto EIB, así como la falta de acciones concretas para modificar sus resultados. En las entrevistas, esto se evidenció especialmente en los diagnósticos de los problemas en la alfabetización inicial y la enseñanza de la matemática que realizaron docentes, directivos y, en algunos casos, supervisores. Estos diagnósticos situaron las dificultades para actuar efectivamente en contextos bilingües e interculturales por fuera de la escuela, la práctica y la formación docente, y consignaron soluciones que no implicaron cambios en este sentido, sino una mayor formación de otros actores quienes son categorizados como “poco formados” para actuar allí. Estos actores son indígenas.

La vinculación de la falta de participación y de los resultados escolares de niñas y niños indígenas (y de sus familias) en las escuelas con la “cultura” propia no solo enmascara prejuicios, sino que permite sostener la ineficacia de las propuestas educativas en estos contextos, la ausencia de formación inicial y continua específica para quienes enseñan allí y la falta de un monitoreo sobre las prácticas educativas que se realizan en este contexto. En este sentido, constituyen un sujeto silenciado que, al contrario, es presentado como silencioso.

En suma, los procesos de planificación lingüística orientados al desarrollo de la EIB se ven condicionados por una falta de políticas públicas que definan esta modalidad educativa en relación con un diseño y una organización curricular que permita el desarrollo de competencias plurilingües/pluriletradas, que albergue espacios de construcción intercultural del conocimiento, que ponga en cuestión las jerarquías y desigualdades entre grupos étnicos y entre lenguas, y que construya un discurso antirracista.

Los saberes lingüísticos y la experticia en las prácticas culturales propias de los actores educativos indígenas no se consideran saberes previos ni se ponen al servicio de construcciones de saberes plurilingües, pluriletrados e interculturales. Contrariamente, tanto en Salta como en Misiones, sus saberes lingüísticos son puestos al servicio de actividades, como la traducción de la planificación o de materiales didácticos, que no tienen un impacto en las dinámicas escolares. Se trata de prácticas que sostienen un modelo educativo de transición lingüístico-cultural; es decir, un modelo que se orienta hacia un monolingüismo oral y escrito en castellano, que no potencia los saberes previos del alumnado indígena, sino que los considera un problema.

Asimismo, en el caso de Misiones, los espacios de lengua-cultura guaraní tampoco parecen constituirse en espacios de articulación con lo que sucede en la escuela, porque no parece haber un diálogo de saberes, prácticas y experticias entre las y los educadores indígenas y sus pares no indígenas. La falta de una política pública que jerarquice a las y los docentes indígenas tiene consecuencias también en el modo en que estos actores son tratados en los espacios educativos y en las funciones que se les otorgan. El formato “pareja pedagógica” que es habitual y propiciado por las políticas públicas en Salta y Misiones, como se señaló, no se traduce en experiencias de codocencia, que implicaría un

trato igualitario (o equilibrado) de la lengua y los saberes de los actores educativos que coparticipan en el aula. Contrariamente, según lo que hemos podido relevar en terreno, estas experiencias denominadas “parejas pedagógicas” reproducen en las aulas las desigualdades, las jerarquías y las experiencias discriminatorias que atraviesan los sujetos indígenas fuera del aula.

Documentos

- AMBAO, CAROLINA y LEANDRO BOTTINELLI (2024), “Panorama de la Educación Intercultural Bilingüe. Temas de Educación”, boletín núm. 16, Buenos Aires, Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa, Secretaría de Educación de la Nación.
- CAPITAL HUMANO (2024), “Informe Panorama EIB”, inédito.
- INDEC (2022), Censo Nacional de Población y Vivienda, disponible en línea.
- INFOD, “Actualización académica en educación intercultural/educación intercultural bilingüe”, disponible en línea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2022), Relevamiento Anual, disponible en línea.
- (2023), Relevamiento Anual, disponible en línea.

Bibliografía citada

- ALLICA, RITA y GASTÓN HOJMAN (2017), “Trayecto de formación docente. Un entramado de saberes”, *Seminário Internacional dos Espaços de Fronteira*, Dourados, Mato Grosso del Sur, UFGD, pp. 129-141.
- ARKOUDIS, SOPHIE (2000), “The epistemological authority of an ESL teacher in science education”, tesis de doctorado, University of Melbourne, Melbourne.
- (2003), “Teaching english as a second language in science classes: Incommensurate epistemologies”, en *Language and Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 161-173.
- BALLENA, CAMILO (2013), *Tochefwenyajh-wu. Guía para alfabetizar en wichi*, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.
- (coord.) (2020), “Cartilla para 4to. y 5to. Grado”, Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, Chaco.

- CREESE, ANGELA (2005), *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms. (Bilingual Education and Bilingualism)*, Londres, Multilingual Matters.
- GARCÍA, OFELIA (2017), “Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: Deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe”, *Actas del Congreso Internacional. Seminário de Educação Bilingue para Surdos. Universidade do Estado da Bahia, ANAIS 2016*, vol. 1, pp. 34-57.
- HIRSCH, SILVIA y ADRIANA SERRUDO (comps.) (2010), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 17-44.
- MARTIN-JONES, MARILYN y MAKUL SAXENA (1996), “Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse”, en *Linguistics and Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 105-123.
- MATO, DANIEL (2018), *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba e Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 15-36.
- NÚÑEZ, YAMILA y ANA V. CASIMIRO CÓRDOBA (2020), “La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de salta y misiones (Argentina)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 85, pp. 419-447.
- PÉREZ, ANA CECILIA (2023), “Integración de saberes lingüísticos y disciplinares en prácticas lectoras en lengua extranjera: una aproximación etnográfica e interaccional”, en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 10, núm. 19, pp. 196-219.
- PÖCHHACKER, FRANZ (2004), *Introducing interpreting studies*, Londres y Nueva York, Routledge.
- UNAMUNO, VIRGINIA (2015), “Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)”, en *Lenguas indígenas y lenguas*

minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes, Buenos Aires, EUDEBA.

- (2017), *Lenguaje y educación*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
 - (2019), “Formación docente para una educación bilingüe intercultural: notas desde el Chaco”, en *Polifonías*, vol. 12, pp. 56-80.
 - (2021), *Swele Lhañhi o esa lengua extraña de los argentinos*, México, Anthropos.
- VALETTI, RAQUEL y VIRGINIA UNAMUNO (2025), “El espacio Cultura y Lengua Originaria en la formación de docentes chaqueños, ¿un cambio en las políticas lingüísticas y la interculturalidad en el Chaco?”, en C. Gandulfo y V. Unamuno, *Transmitir lenguas indígenas hoy*, Resistencia, EUDENE, pp. 93-120.
- ZIEGLER, SANDRA y VALERIA ODETTI (2026), “Entre la formación con tecnologías y la formación en tecnologías: condiciones para el desarrollo profesional docente digital en el nivel primario en Argentina”, Coloquio “Las múltiples formas de inclusión de tecnologías digitales en la escuela”, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, 26 y 27 de febrero.

SOBRE LAS AUTORAS

ANDREA BRITO (coordinadora) es profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 4), licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Es profesora e investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación-FLACSO-Argentina, en el que dirige la carrera de especialización en Lectura, Escritura y Educación. Ha ejercido la docencia en diferentes niveles del sistema educativo y actualmente es profesora en formación docente inicial y continua y en posgrados universitarios. Cuenta con experiencia en la gestión pública para el diseño e implementación de proyectos vinculados con el currículum y la formación docente. También, en la asistencia técnica, formación e investigación educativa de numerosos programas regionales desarrollados en Argentina, Brasil, Costa Rica, México y Paraguay.

VIRGINIA UNAMUNO es licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires), licenciada en Lingüística (Universidad de Barcelona), especialista en Análisis del Discurso (Universidad Pompeu Fabra) y doctora en Filología (Universidad de Barcelona). Se desempeña como investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es titular de las asignaturas Estudios Sociolingüísticos y Lenguaje, Comunicación e Interculturalidad de las carreras de Letras y de Comunicación, respectivamente, de la Universidad

Nacional de San Martín (UNSAM). Dirige el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de la Escuela de Humanidades de dicha universidad. Es asesora de la Subsecretaría de Plurilingüismo e Interculturalidad del Ministerio de Educación del Chaco. Especialista en sociolingüística aplicada y estudios del bilingüismo, ha publicado numerosos libros y artículos en revistas académicas. Es miembro del colectivo editorial Wichi Lhomet, destinado a la publicación de libros, música y recursos audiovisuales en lengua wichi.

COLECCIÓN Actas e informes

Ediciones Tornasol se propone compartir conocimientos que aporten a la conversación sobre la educación. Sus publicaciones invitan a problematizar, debatir e imaginar esa interlocución en Argentina y en otros países de habla hispana. Esta colección se propone ampliar el acceso a la producción de conocimiento que es resultado de proyectos de investigación y de intercambios realizados con colegas del campo académico.

SERIE Escal.AR

Reúne producciones del proyecto Escal.AR, “Modelos para el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en alfabetización inicial”, elaboradas por investigadores de FLACSO-Argentina. El estudio se realizó en el marco de convenios con los ministerios de educación de las provincias de Misiones y de Salta. Contiene dos tipos de documentos: los que abordan temáticas específicas y los que identifican componentes para diseñar y formular propuestas de escalamiento para el desarrollo profesional docente bajo una perspectiva situada.