

**Entre lo común grupal y la experiencia individual.
Identidades y legitimidad en interacciones
de maestras bilingües guaraníes de Salta**

**From Group Commonality to Individual Experience.
Identity and Legitimacy in Interactions of
Guaraní Bilingual Teachers in Salta**

Ivo Santacruz Ascurra

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

ivo.santacruz@conicet.gov.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1757-8744>

Resumen

En este artículo analizo algunos recursos y mecanismos interaccionales que son puestos en funcionamiento en una entrevista realizada a maestras bilingües guaraníes de una escuela primaria con modalidad EIB ubicada en Salta (Argentina). Parto del supuesto de que la identidad es un fenómeno que emerge durante el discurso y que, por ende, se trata de un hecho arraigado en las prácticas socioculturales (Bucholtz y Hall, 2005). En este sentido, adopto la sociolingüística interaccional con perspectiva etnográfica (Gumperz, 1982; Codó et al., 2012, Patiño Santos, 2016) y tomo herramientas del análisis de la conversación (Stivers, 2008; Bonnin, 2019; Raymond y Olgún, 2022) para dar cuenta de cómo las maestras construyen sus identidades de forma procesual, heterogénea y dinámica. Asimismo, examino el uso de los pronombres, los enganches y solapamientos, ya que, en los fragmentos analizados, advierto que funcionan tanto para producir una identidad solidaria, colaborativa y grupal (Vilar, 2021), como para construir distinciones basadas en la experiencia de vida individual. Finalmente, considero que las formas a través de las cuales las maestras bilingües proyectan las imágenes de sí mismas tienden a legitimar su presencia y sus roles en la escuela.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural bilingüe, maestras guaraníes, identidades, sociolingüística interaccional

Abstract

In this article, I analyze discursive and interactional strategies, based on an interview with Guaraní bilingual teachers in an EIB primary school in Salta, Argentina. I begin with the assumption that identity is a phenomenon that emerges during discourse and is therefore rooted in sociocultural practices (Bucholtz and Hall, 2005). For this reason, I adopt an ethnographic perspective of interactional sociolinguistics (Gumperz, 1982; Codó et al., 2012; Patiño Santos, 2016) and use tools of conversation analysis (Stivers, 2008; Bonnin, 2019; Raymond and Olguín, 2022) to understand how Guaraní teachers project their identities in a processual, heterogeneous, and dynamic way. I also examine the use of pronouns, *enganches*, and *solapamientos*, as they produce supportive, collaborative, and group identities (Vilar, 2021) and construct distinctions based on individual life experiences. Finally, I consider how bilingual teachers' self-images tend to legitimize their presence and roles in schools.

KEYWORDS: bilingual intercultural education, Guaraní teachers, identity, interactional sociolinguistics

FECHA DE RECEPCIÓN: 10-09-2024

FECHA DE ACEPTACIÓN: 08-01-2025



1. Introducción

En este trabajo analizo algunas formas y estrategias interaccionales que son puestas en funcionamiento durante una entrevista abierta realizada a maestras bilingües guaraníes de una escuela primaria con modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe).¹ Los datos analizados surgen de una entrevista realizada en julio del 2023 en la propia institución, la escuela primaria N° 4137 “Virgen de Fátima”, que se encuentra en la comunidad guaraní

¹ Quiero agradecer a las maestras y al director de la escuela “Virgen de Fátima” por recibirmelos y compartir conmigo sus experiencias sobre el desarrollo de la EIB. Sin su buena predisposición y sus palabras, este trabajo no tendría ocasión. Por lo demás, el análisis y las interpretaciones que siguen son de mi exclusiva responsabilidad.

Piquirenda Viejo, departamento de San Martín, provincia de Salta (Argentina).

¿Con qué recursos lingüísticos y mecanismos interaccionales las maestras bilingües de esta escuela construyen y negocian sus identidades en la entrevista realizada? ¿Qué posicionamientos emergen y qué marcos interpretativos se configuran? A modo de responder estos interrogantes iniciales, analizo las estrategias discursivas e interaccionales que son puestas en funcionamiento por tres maestras guaraníes y con las cuales proyectan sus identidades de forma procesual, heterogénea y dinámica (Bucholtz y Hall, 2005). El objetivo, entonces, radica en describir los procedimientos usados por estas maestras para producir y entender su comportamiento durante el evento comunicativo. En particular, me centro en el uso de los pronombres, los enganches y solapamientos, ya que, en los fragmentos analizados, advierto que funcionan tanto para producir una identidad solidaria, colaborativa y grupal (Vilar, 2021), como para construir distinciones basadas en la experiencia de vida individual.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la sección siguiente discuto algunos aspectos de la EIB, en tanto política lingüístico-educativa, en Argentina. Luego caracterizo la trayectoria de los maestros indígenas dentro del sistema educativo formal y presento la escuela donde realicé el trabajo etnográfico. En 5 y 6 expongo el marco y los conceptos teóricos con los cuales abordo este estudio y en 7 hago lo mismo con la metodología aplicada. Seguido, desarrollo el análisis de elementos interaccionales y, por último, realizo una síntesis reflexiva de todo lo expuesto.

2. La educación intercultural bilingüe en Argentina: un terreno en disputa

En Argentina, la EIB adquirió un marco legal a nivel nacional en el 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)

26.206, donde se establece su obligatoriedad en los tres niveles educativos (inicial, primario, secundario) para escuelas que cuentan con estudiantado (auto)reconocido como indígena. Sin embargo, los antecedentes de este proyecto y sus primeras formulaciones empíricas se remontan a finales de los 80. En efecto, las luchas de comunidades indígenas por visibilizar y denunciar situaciones de desigualdad y discriminación en las escuelas —monolingües, monoculturales— determinaron la importancia de implementar una educación que contemple las diferencias etnolingüísticas de las poblaciones originarias (Hirsch y Serrudo, 2010).

Ahora bien, a pesar de que existe una ley (LEN 26.206, art. 52) que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas socioculturales, su lengua e identidad étnica, los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las cuales el sistema educativo ha atendido la “cuestión indígena” (Schmidt y Hecht, 2015). En rigor, los lineamientos oficiales carecen de una definición clara respecto de cómo incluir las lenguas en el aula (alfabetización y prácticas letradas), qué modelos de enseñanza —bi/plurilingüe— deben aplicarse, de qué modo se debe organizar el currículo, cuál será la —o las— lengua de instrucción (Hecht, 2015). Por tanto, lejos de imponerse de manera homogénea y armónica, la EIB representa un terreno de disputa entre diversos agentes sociales y campos institucionales, en donde entran en tensión múltiples intereses, objetivos y metas político-educativas (Hecht, 2019). Consecuentemente, la EIB se erige como un objeto político y las escuelas —y más específicamente las aulas— son el lugar donde se “hace” esta política: las decisiones de los directivos y las prácticas educativas de los docentes significan localmente la EIB, sus objetivos y destinatarios de un modo que no siempre es coherente con la forma que otros lo hacen (Unamuno, 2015).

Pero más allá de las limitaciones y los desafíos, y considerando las formas de subordinación y resistencia entre grupos minorizados y el Estado, resulta insoslayable considerar la EIB como un campo de derechos ganados por las comunidades y organizaciones indígenas (Hecht, 2015). En este sentido, su desarrollo logró poner en la agenda educativa una discusión sobre el reconocimiento de las escuelas en tanto espacios plurilingües y multiculturales desde donde es posible avanzar en los procesos de legitimación de lenguas, culturas y matrices epistémicas diferentes a las de la sociedad dominante. No obstante, a pesar de los avances legislativos y de las repercusiones positivas en los pueblos originarios, la implementación de la EIB sigue manteniendo dificultades estructurales, propias de su complejidad y heterogeneidad constitutivas, que exceden el interés y la voluntad de maestros y directores.

En síntesis, si bien desde hace más de tres décadas se vienen implementando proyectos y programas tendientes a mejorar los niveles educativos de la población indígena en el país, sus resultados aún son provisorios ya que el máximo nivel de escolaridad alcanzado por la población indígena no se equipara con el resto de la población nacional (Schmidt y Hecht, 2015). A su vez, respecto al objetivo lingüístico de “revitalizar” las lenguas vernáculas, es posible afirmar que se trata, paradójicamente, de una materia pendiente: a pesar de la valoración de la diversidad y pluralidad etnolingüística como parte del sentido común de las intervenciones escolares y de la inclusión, sobre todo en los primeros años, de las lenguas indígenas en las escuelas, sus usos y vitalidad continúan en procesos incesantes de desplazamiento (Hecht, 2019).

3. ¿Auxiliares? ¿Traductores? ¿Idóneos? ¿Maestras?

La incorporación de los maestros indígenas a las escuelas con población originaria surgió con el fin de remediar la brecha

comunicativa entre los maestros “criollos” monolingües en castellano y los alumnos indígenas monolingües en lenguas autóctonas. Este proceso, sin embargo, no estuvo exento de conflictos ni desavenencias con el resto de los docentes y directivos (Serrudo, 2010). Si bien desde los primeros nombramientos a la actualidad la figura del “bilingüe”² se ha ido transformando, de lo observado en el territorio y de las expresiones de estos agentes educativos es un hecho que todavía faltan instrumentos normativos y políticas educativas concretas que garanticen y acompañen la labor de los maestros bilingües en tanto trabajadores del sistema educativo nacional.

En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, libro compilado por Hecht y Schmidt (2016), los y las autoras se proponen “cartografiar” la cotidianidad del quehacer docente en escuelas con EIB en Argentina ya que se trata de agentes centrales en la ejecución de esta política lingüístico-educativa. Hemos visto en el apartado anterior que si bien la LEN (2006) rige a nivel nacional, cada provincia es responsable de adaptar esta ley conforme a las realidades locales. Concomitantemente, tal flexibilidad afecta los modos de inserción, las condiciones de trabajo, los roles y funciones de los maestros indígenas dado que varían según la escuela, la comunidad, la jurisdicción. En efecto, los principales problemas que se exponen en los capítulos del libro y que remiten a escenarios diversos, tienen que ver con *a) la precariedad laboral (contratos temporales, inestabilidad laboral);*

² En términos institucionales, en Salta el cargo de “Auxiliar Docente Aborigen” (ADA) fue creado en 1986 por el Consejo General de Educación y el Ministerio de Educación de la provincia. Recién en 2012, por medio del Decreto N° 3.823, se titularizó a los ADA en ejercicio y se cambió la denominación formal de entonces: se pasó de “Maestro Especial Auxiliar Bilingüe Jornada Simple” a “Docente Auxiliar en Cultura y Lengua Aborigen” (Hirsch y Serrudo, 2016). No obstante, en la práctica cotidiana estos agentes educativos son llamados por el resto del plantel docente y entre ellos mismos “bilingües” y/o “auxiliares”.

b) la indefinición de roles y funciones; *c)* la escasa participación por parte del maestro indígena en la programación curricular; *d)* la falta de formación docente (indígena y no indígena) para llevar a cabo un proyecto que por sus factores en juego excede ampliamente lo pedagógico.

Por otro lado, el número de maestros bilingües designados por escuela resulta insuficiente teniendo en cuenta la complejidad que implica la EIB: la obligatoriedad en todos los niveles de educación. Esto afecta la labor de los maestros bilingües ya que tienen que trabajar de manera itinerante en distintos grados, muchas veces cubriendo horas de un docente ausente o con licencia. En cuanto a sus roles, tradicionalmente el docente indígena estuvo ligado a la traducción: el “auxiliar bilingüe” desempeñaba su labor como traductor del docente no indígena, era un “mediador” entre el docente y los niños y también entre la escuela y la comunidad. La traducción, entonces, suele ser la actividad que mayormente se espera del docente indígena y, en muchos casos, es el lugar desde donde se evalúa (Unamuno, 2012).

Respecto de la formación pedagógica, gran parte de los maestros indígenas no está titulado; se trata de personas “idóneas” que acompañan a los docentes no indígenas durante las clases, generalmente desempeñando roles y actividades supervisadas a lo que el/la otro/a maestra/o determina. Este modelo de gestión mixta de las aulas, a través de la co-presencia de un docente no indígena y un docente indígena, se conoce como “pareja pedagógica”.³ Entre los docentes guaraníes del departamento de San Martín (Salta), el 14% posee solo el nivel primario completo, el 63% tiene el nivel secundario incompleto y el 23%

³ La pareja pedagógica surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños indígenas cuya lengua materna suele no ser el castellano, quienes pueden compartir el aula —o no— con otros que no lo son y frente a los que se venía desempeñando un docente no indígena que solo hablaba castellano (Zidarich, 2010, p. 232).

lo concluyó; de este último grupo, 15 personas están cursando el nivel terciario —un profesorado— y cuatro ya lo terminaron (Hirsch y Serrudo, 2016).

En suma, es de notar que, en general y salvo algunas excepciones, los maestros indígenas se encuentran en una situación paradójica: están sobrecargados de obligaciones, pero no son suficientemente valorizados (Novaro, 2004). Su formación ha sido irregular de acuerdo con las funciones pedagógicas asignadas, suelen ocupar lugares subordinados y sus saberes no son reconocidos curricularmente; sin embargo, en ellos recae la expectativa de un trabajo sumamente complejo: realizar un seguimiento de los aprendizajes, traducir casi en simultáneo, revalorizar la cultura y, en algunas comunidades, “recuperar” la lengua autóctona.

4. La EIB en la escuela “Virgen de Fátima”

La escuela primaria N° 4137 “Virgen de Fátima” se encuentra en la comunidad guaraní Piquirenda Viejo, municipio de Aguaray, departamento San Martín (Salta). Posee una matrícula de 136 alumnos que asisten solo por la mañana y en una sola división; la gran mayoría de ellos es de origen guaraní y vive en la comunidad. Desde 1996 la escuela cuenta oficialmente con la modalidad EIB, esto a partir del nombramiento de una de las maestras bilingües que aún continúa desempeñando sus labores en la institución. Como casi todos los desarrollos de la EIB en el país, el espacio dedicado a la lengua y cultura autóctona ocurre solo en nivel inicial y hasta el primer ciclo de primaria, esto es, hasta 3er grado (niños y niñas de 8 y 9 años).

La escuela posee cinco maestras bilingües⁴ y cada una de ellas se encarga de un aula: salita de 4 y de 5 (nivel inicial), 1ero,

⁴ Solo una de las cinco maestras posee la formación y título terciario de Profesora. Sin embargo, tanto en el trato hacia ellas como en este trabajo opto por llamarlas

2do y 3er grado (primer ciclo de primaria). El objetivo lingüístico declarado de las bilingües respecto de la EIB consiste en generar espacios de revitalización del guaraní puesto que, según ellas, los niños ya casi no lo hablan; es decir que para la mayoría de los niños el guaraní no es la lengua de socialización primaria.⁵ En este contexto, si bien se trabajan las cuatro competencias comunicativas, las maestras manifestaron que el foco está puesto en la oralidad; para ello, el trabajo a partir de canciones y rezos en guaraní es fundamental.

Curricularmente, las maestras bilingües dictan la materia Lengua y Cultura Guaraní que tiene lugar una vez por semana en un módulo de 80 minutos; cabe señalar que esta materia no forma parte de la “caja curricular”, por tanto, no goza del mismo estatus que las demás asignaturas. El resto de los días de la semana, las bilingües, que son una referencia cercana para los niños, acompañan al maestro/a de grado —esto es, la pareja pedagógica— y ayudan a los alumnos cuando surgen situaciones de incomprendición o alguna dificultad. Es de observar que en estas circunstancias el rol que cumplen es de auxiliares/ayudantes o bien traductoras; esta flexibilidad da cuenta de la heterogeneidad, jerarquías y posiciones laborales que asumen y negocian todos los días.

‘maestras’ ya que poseen, reelaboran y transmiten conocimientos cotidianamente a niños que están en proceso de escolarización.

⁵ El guaraní que se habla en la zona es el guaraní chaqueño —*chiriguano* para Dietrich (1986) cuya gramática de esta lengua es la única—, una de las lenguas de la familia tupí-guaraní habladas actualmente en Argentina. Los hablantes del guaraní chaqueño reconocen tres variedades dialectales, que están vinculadas con el origen de las comunidades: ava-guaraní, guaraní isoseño y guaraní-chané. La variedad hablada en Piquirenda es el ava-guaraní.

5. La práctica interaccional: estudio situado del lenguaje en uso

La sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), en tanto perspectiva teórica para el estudio del lenguaje en uso, combina ideas y herramientas de una amplia variedad de disciplinas: la etnometodología, el análisis de la conversación, la lingüística antropológica, la etnografía de la comunicación y la (micro)sociología. Desde esta perspectiva, la interacción es concebida como el espacio de constitución del orden social: ahí tienen lugar los procesos de creación e interpretación de significados, ahí se construyen, se mantienen y/o se pueden cuestionar las relaciones sociales y de poder.

Esta corriente de la sociolingüística hace hincapié en la necesidad de estudiar la forma de conexión entre las interacciones verbales locales y otros órdenes más amplios, en los cuales las prácticas sociales obtienen lógica y son sustentadas a través de ideologías (Gumperz, 1982; Silverstein, 2003; Unamuno, 2012). Para ello, retoma algunos principios propuestos por el análisis de la conversación (AC) (Schegloff y Sacks, 1973; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Heritage, 1984, entre otros) y los complementa con otros elementos y métodos —en particular, aquellos provenientes de la etnografía (Geertz, 1973; Rockwell, 1986)— que amplían la mirada y campo de acción. Así pues, el análisis micro que hace de la interacción una empresa estructural se vincula, por un lado, con los modos en que se organizan las relaciones interpersonales e intergrupales y, por otro, con los procesos culturales dentro de los que los patrones interaccionales suceden, tal como con las explicaciones que los propios actores ofrecen sobre sus usos lingüísticos (Patiño Santos, 2016).

El hecho de que las interacciones están organizadas secuencialmente resulta relevante porque supone una sistematicidad en el intercambio comunicativo: por un lado, las conversaciones están organizadas en turnos de habla y, por otro, existen meca-

nismos para la alternancia de turnos, basadas en la aplicación de reglas pragmáticas (Raymond y Olguín, 2022). En efecto, el paso de un turno a otro está garantizado, *a priori*, en la medida que se evitan los *solapamientos* (habla simultánea, superpuesta) y los vacíos (silencios); a su vez, la transición entre dos unidades de habla puede ser tan rápida que se puede decir que están *enganchadas*. Existen dos maneras de gestionar la distribución de turnos: el hablante selecciona a su sucesor (heteroselección), el nuevo hablante se selecciona a sí mismo (autoselección). Cada una de estas formas produce un sentido según el curso de la interacción, es decir, pueden ser consideradas ya como una disputa, ya como una acción solidaria en virtud del (micro)contexto que se moldea turno a turno.

Para el análisis de la gestión de los repertorios verbales (Gumperz, 1972) resulta operativo el concepto de “participación conjunta” (Vilar, 2021) que refiere a la construcción simultánea y colectiva de los turnos con el fin de conformar, mantener y/o reforzar una identidad grupal. En línea con esto, retomo los conceptos de *alineamiento* y *afiliación* (Stivers, 2008; Bonnin 2019) ya que ambos tienen un potencial descriptivo dentro del marco del AC al momento de analizar los procesos de validación o rechazo de las voces y/o puntos de vista en juego.

Sintéticamente, las acciones de *alineamiento* están orientadas a apoyar la progresión estructural del evento a fin de garantizar el desarrollo monopólico del turno del hablante en curso; por el contrario, las acciones de *desalineamiento* son emprendidas por el interlocutor para competir por el terreno (*floor*) del hablante, interrumpiéndolo. Por otro lado, el término *afiliación* remite a las reacciones de adhesión al punto de vista, esto es, el contenido ideológico de la intervención del hablante, la activación de su significado; mientras que las acciones de *desafiliación* producen un rechazo frente a este contenido ideológico (Stivers, 2008; Bonnin, 2019).

6. La/s identidad/es como resultado de procesos interaccionales

Desde la sociolingüística interaccional interesada en la realización conversacional de la identidad de los hablantes, esta ya no se interpreta como componente predeterminado previamente por categorías sociales (género, edad, grupo étnico, clase social), sino como un producto interactivo (Gumperz, 1982; Drew y Sorjonen, 2000). Así pues, las identidades son construcciones socio-discursivas, resultantes de un proceso dinámico en el que se negocian, por medio de mecanismos discursivos, las distintas presentaciones de los actores sociales que redefinen sus adscripciones grupales (Prego Vázquez, 2007).

A partir de una perspectiva que pone el foco en el funcionamiento del lenguaje en virtud de sus usos socioculturales, sigo a Bucholtz y Hall (2005) en que la identidad es un hecho social y cultural que se alcanza intersubjetivamente a través de los intercambios comunicativos. En rigor, se trata de una construcción por parte de los hablantes, que devienen agentes con mayor o menor grado de conciencia al momento de presentar y negociar las imágenes que dinámicamente construyen de sí mismos. El foco puesto en el nivel interaccional pone de relieve que es en el intercambio conversacional donde todos los recursos lingüísticos obtienen significado social; o sea, estos recursos no representan un fin en sí mismos, sino que constituyen mecanismos por medio de los cuales los hablantes —agentivamente— (re)producen constructos sociales como las identidades (Prego Vázquez, 2007).

En términos analíticos, Bucholtz y Hall (2005) proponen cinco principios que permiten reconocer un conjunto de herramientas útiles para analizar la identidad como un producto discursivo situado y como un “logro intersubjetivo”. El *principio de la emergencia* sostiene que la identidad emerge de las condiciones específicas e inmediatas de la interacción —esto es, no

preexiste a las prácticas semióticas—, por ende, es un producto de naturaleza histórica que está anclado en lo social. El *principio de posicionamiento* argumenta que los hablantes se orientan hacia categorías identitarias propias, esto implica la configuración de roles temporales y posicionamientos culturales locales que, al ser contingentes, pueden ser variables e incluso divergentes. El *principio de indexicalidad* es el mecanismo a través del cual se constituye discursivamente la identidad: la creación de vínculos semióticos entre las formas lingüísticas y los significados sociales da cuenta de cómo estas formas son usadas para construir posiciones identitarias en diferentes niveles. En efecto, los recursos lingüísticos que producen indexicalmente la identidad son amplios y flexibles, incluyen categorías/etiquetas, implicaturas, posturas (*stance*), estilos, elección de lenguas y/o variedades.

Asimismo, las identidades adquieren significado social en relación con otros posicionamientos identitarios parciales y actores sociales disponibles, es decir que no son autónomas ni independientes. El *principio relacional* da cuenta de cómo los procesos identitarios se construyen de manera intersubjetiva mediante diversas relaciones superpuestas y complementarias. Tales procesos, que abarcan múltiples dimensiones (adecuación y distinción; autenticación y desnaturalización; autorización y legitimación), funcionan como “tácticas de intersubjetividad” cuyas huellas permiten advertir las maneras en que la relationalidad opera en el discurso. Ahora bien, si la identidad es inherentemente relacional, siempre será parcial: es producida por configuraciones contextual e ideológicamente informadas del yo y del otro. El *principio de parcialidad* desafía la representación de las formas de vida como internamente coherentes, totales. En tal sentido, la identidad se configura como un fenómeno fragmentado y discontinuo: las construcciones identitarias serán siempre reafirmaciones de entidades parciales y diversas del yo individual.

En virtud de lo dicho hasta aquí, y en relación con los principios mencionados, que permiten abordar la configuración identitaria como una acción que se logra mediante la interacción de los hablantes (Bucholtz y Hall, 2005), considero importante destacar la dimensión agentiva que adquieren los hablantes en este proceso. Puntualmente, considero útiles las reflexiones de Kroskrity (2009) que vinculan la capacidad de agencia —en tanto factor analítico— con procesos ideológicos de/sobre el lenguaje a partir de tres ejes: la conciencia metalingüística, el potencial de transformación/reproducción del orden social y las consecuencias materiales y/o simbólicas (iconicidad) en los hablantes. La conexión entre agencia e ideologías lingüísticas,⁶ entonces, permiten apreciar las subjetividades y racionalidades que operan tanto en los usos lingüísticos y categorizaciones sociales, como en los modos en que los recursos lingüísticos adquieren valores indexicales que se conectan ideológicamente con otros fenómenos socioculturales y con las personas que los despliegan (Silverstein, 2003).

7. Metodología y corpus

De acuerdo con Guber (2011), comprendo el trabajo etnográfico a partir de tres dimensiones: un conjunto de herramientas técnicas de registro en el territorio, un enfoque cualitativo reflexivo, y una forma de saber/hacer con el otro. Asimismo, el trabajo etno-

⁶ En términos generales, las ideologías lingüísticas son las representaciones, explícitas o implícitas, que construyen la intersección lenguaje/seres humanos y que, a su vez, funcionan como vínculos mediadores entre las formas sociales y las formas de habla (Woolard, 1998). De acuerdo con Kroskrity (2004), las ideologías lingüísticas, en tanto proceso social dinámico, funcionan en múltiples escalas y niveles, es decir, no corresponden únicamente a un determinado grupo o sector social, sino que pueden tener diferentes valoraciones entre los diferentes actores; por lo tanto, existe una relación dialéctica entre las prácticas lingüísticas y las ideas y significaciones sobre ellas y los hablantes.

gráfico permite situar los discursos en su contexto de producción y comprender mejor qué es lo que estos “hacen” en el ámbito de las prácticas sociales. La mirada desde los actores locales —esto es, la perspectiva émica— contempla la producción de sentido desde lógicas situadas y, con ello, se logra mayor detalle en la descripción y explicación de los procesos implicados en la construcción de representaciones sociales e ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2009; Zavala, 2020).

Los procedimientos de investigación cualitativa que propone la sociolingüística con enfoque etnográfico (Codó et al., 2012; Patiño Santos, 2016) permiten observar la complejidad de los usos lingüísticos en terrenos precisos, comparar hechos y trayectorias individuales. En sintonía con esto, adoptar estos lineamientos permite (re)pensar el rol del lenguaje en los procesos identitarios que se dan tanto a nivel local como global. Se trata, en rigor, de describir y analizar, por un lado, las configuraciones identitarias que emergen de las interacciones y, por otro, la manera en que las maestras negocian entre sí categorías y sentidos locales. Así pues, la perspectiva etnográfica —y sus modos de contextualización múltiple— aporta al análisis interaccional la posibilidad de situar los registros en su propia historia conversacional y, con ello, se torna posible reconstruir localmente los procesos sociales en donde estos registros son producidos y significados (Unamuno, 2015).

En julio del 2023 permanecí tres semanas en el departamento de San Martín. En aquella ocasión, pude visitar varias comunidades guaraníes y conocer sus respectivas escuelas, todas con modalidad EIB. De las instituciones visitadas y de los diálogos entablados, abordo la entrevista realizada a maestras de la escuela “Virgen de Fátima” por varios motivos. En primer lugar, por la aceptación y acogida de parte de los miembros de la comunidad educativa (directores, maestros bilingües y referentes comunitarios). En segundo punto, porque se trata de una

escuela que viene realizando un trabajo sostenido en el desarrollo de la EIB: elaboración de manuales y otros recursos didácticos propios, participación en talleres de formación y capacitación organizados por la Coordinación de EIB (Ministerio de Educación de Salta), organización de actividades curriculares donde se tematiza y se abren espacios de reflexión en torno a “lo propio” y la diversidad cultural (*arete guasu* en febrero, día del animal y semana de los pueblos originarios en abril, día del respeto a la diversidad cultural en octubre). Finalmente, y en sintonía con el segundo punto, porque de los diálogos con las maestras bilingües surgieron ideas de trabajos colaborativos: el diseño de un vocabulario organizado no alfabéticamente sino a partir de los “círculos” que caracterizan y definen los espacios físicos y simbólicos, más las prácticas socioculturales de la comunidad: *oka* (patio, ámbito de reunión y encuentro sociales), *ko* (cerco, lugar de producción), *kaa* (monte, espacio de la naturaleza), *ivoka* (espacio de la espiritualidad).

La entrevista se llevó a cabo en una de las salitas de nivel inicial y participaron tres de las cinco maestras bilingües. En línea con Briggs (1986), considero la entrevista como un evento comunicativo, con características y formas de funcionamiento propias, donde se ponen en juego normas metacomunicativas. A su vez, se trata de un evento colaborativo, organizado secuencialmente, que permite acceder a una versión pública e intersubjetiva del mundo social de los participantes (Mondada, 2001). El encuentro duró aproximadamente dos horas y fue registrado, con consentimiento informado, en dos audios de 50 minutos cada uno.

En virtud de los objetivos señalados más arriba, centro el análisis en las zonas de la entrevista donde noto que los usos lingüísticos operan en las relaciones intersubjetivas afectando así la emergencia de identidades (Bucholtz y Hall, 2005). Del mismo modo, el recorte y conformación del corpus fue en función de la identificación de mecanismos interaccionales que producen dos

efectos divergentes: la co-construcción de una identidad grupal y la distinción de una individual. Es decir que la representatividad de los fragmentos analizados guarda relación con la funcionalidad de los recursos y procedimientos puestos en juego para configurar estas identidades diferenciadas. En línea con esto, acuerdo con Unamuno (2013) en que los modos de transcribir los registros orales son modos de operacionalizar los datos —esto es, de hacerlos disponibles—, pero también son modos de selección y simplificación. Para la transcripción utilicé simbología específica —detallada al final del artículo— conforme a las categorías analíticas que considero relevantes para dar cuenta de los mecanismos que operan en la producción y negociación de identidades. En cuanto a los nombres e iniciales, los mismos fueron cambiados para respetar las identidades de las maestras.

8. Análisis

8.1 “Siempre hemos trabajado unidas”

En este apartado analizo los mecanismos interaccionales con los cuales las maestras construyen una identidad grupal compartida. En el caso del fragmento 1, unos turnos previos pregunté sobre la distribución de las maestras en las distintas aulas y para eso pedí que me dijeran los nombres de las dos que no estaban presentes. Cuando me dicen los nombres (Romina y Soledad), Carmen toma el turno (autoselección) y comenta:

Fragmento 1

Participantes: Carmen (C), María (M) e Investigador (I)

1	C:	Sole justamente ella este: con su pareja
2		pedagógica eh:: pasaron a la instancia
		provincial con:=
3	M:	=la feria de la ciencia=
4	C:	=la feria de ciencia con la escuelita y ahí
5		cuenta ↑muy lindo su proyecto porque=

6	I:	=jum=
7	C:	=ahí dice lo que no sé=
8	M:	=ujum
9	C:	no sé
10	M:	no sé se llama su proyecto
11	C:	entonces me cuenta la comunidad lo que: la comunidad y en general el e- la institución ¿no? [Con los chicos]
13	I:	[jum]
14	C:	lo que no sé cuenta todo lo la histo:ria las pala:bras en guaraní que por ahí no conocen
15		lo: lo van insertando en la escuela los chicos
17	I:	ah mirá
18	C:	sí sí ↑Muy lindo el proyecto me encantó así que pasaron a la instancia provincial↓
19		
20	I:	Y tienen varias disciplinas o sea histo:ria como que-
21	C:	sí sí
22	I:	afecta distintas dis-=
23	C:	=exa:cto la comunidad en general=
24	I:	=algo de [geografía ciencias bueno le:ngua]
25	C:	[exacto sí sí naturales lengua]=
26	M:	=hasta tecnología[porque: ahí], armaron la casita de ante como de ahora=
28	C:	[↑la tecnología sí],
29	C:	=↑sí:: =
30	I:	=ah mirá qué bien
31	C:	sí sí todo eso hicieron muy lindo el proyecto me encantó a mí el proyecto de las chicas así que en eso se están preparando

En esta secuencia se pueden observar varios recursos puestos en funcionamiento. En primer lugar, señalo los enganches⁷ colaborativos entre C y M. En el turno 3, María detecta la duda de Carmen a través del alargamiento de la preposición final y se autoselecciona para intervenir completando el nombre del evento

⁷ Los enganches ocurren cuando dos unidades (turnos) se enlazan y no es discernible entre ellas ningún pulso de silencio (Raymond y Olgún, 2022). En este extracto y en los que siguen, marco los enganches con el signo de igual.

educativo en cuestión, que rápidamente es retomado por Carmen en 4 a través de otro enganche. Otra afiliación colaborativa se da en el turno 26 donde María toma el turno (autoselección), añadiendo información a lo que Carmen viene desarrollando. En la línea 28, Carmen, a través de un solapamiento,⁸ refuerza —repetición de “tecnología”— lo agregado por M en 26 respecto de las disciplinas que abarca el proyecto. Como es de notar, las interrupciones de los turnos en curso no son consideradas como acciones de desalineamiento porque el sentido de las mismas no es disputar el terreno, sino más bien complementar y/o reafirmar lo que se viene diciendo.

En la línea 10 María anticipa un potencial problema de comprensión: Carmen habla de “No sé” sin especificar que se trata del nombre del proyecto que está evaluando. En consecuencia, a través de una autoselección que funciona como heterorreparación,⁹ aclara que se trata del nombre del proyecto educativo que avanzó a la instancia provincial. Destaco esta intervención como una forma de alineamiento al discurso que Carmen viene desarrollando, de nuevo, más que una competencia por el turno se trata de una colaboración. Vale resaltar también la orientación evaluativa (*principio de indexicalidad*) por parte de Carmen quien mediante la repetición enfática de “me encantó” valora positivamente la labor de Soledad (que está ausente) y, con ello, legitima

⁸ En la interacción, cuando dos o más interlocutores hablan al mismo tiempo ocurre un solapamiento del habla (Raymond y Olguín, 2022). En principio, se podría pensar que se trata de una forma de disputar el turno del hablante en curso, sin embargo, esta “disputa” no siempre es competitiva: puede ser una forma de complementar y actuar solidariamente con el hablante. En los fragmentos transcritos, marco el comienzo de los solapamientos, en cada línea de los turnos solapados, con un corchete abierto hacia la derecha, y el final con uno abierto hacia la izquierda.

⁹ El concepto de *reparación* remite a los mecanismos para resolver lo que se percibe como un problema en el curso de una interacción (Duranti, 2000). La reparación puede ocurrir cuando el propio hablante arregla lo que considera un potencial/real problema (*autorreparación*) o bien la puede iniciar otro participante (*heterorreparación*).

el rol de su colega en la institución, es decir, asumen una postura temporal y específica (*principio de posicionamiento*) que se alinea con su trabajo.

El fragmento 2 inicia con una pregunta acerca de los modos de participación que tienen en el aula cuando están trabajando con la pareja pedagógica.

Fragmento 2

Participantes: Carmen (C), María (M), Sara (S)
e Investigador (I)

1	I:	Y ahí qué intervención tienen digamos o sea: qu- en qué momento ustedes intervienen por ejemplo o: ¿cómo se da su participación en l en el aula? <2>
5	C:	eh: como se:- a ver si en lengua por ejemplo ¿no? Que es más fácil en lengua eh:: ayu- hacemos una ayuda de: por ejemplo si el chico no entiende eh: un=
8	M:	=capaz que no va a entender alguna palabra técnica del maestro=
10	C:	=[sí]
11	M:	[entonces]ahí es cuando tratamos nosotros de:=
12	C:	=↑de intervenir
13	M:	claro
14	I:	claro y ¿cómo se dan cuenta ustedes de eso? O sea el chico les dice no entiendo se acercan
16	C:	↓[claro]
17	I:	[a ustedes]
18	M:	se acercan sí
19	C:	se acercan ellos a nosotros porque nos no- confían más
21		porque estamos ahí todo el tiempo y seño no
22		no puedo hacer no entiendo aquella letra por
23		ahí pasa por la letra por lo que dice qué
24	M:	lo que dice l y el chico se acerca a uno a preguntar=
26		=claro o por ahí también el maestro por ejemplo en tercer grado el maestro le da un (inaudible) por ejemplo=

27	C:	=qué puede [aportar]↓
28	M:	[(inaudible)] entonces nosotros le decimos en idioma entonces ahí sí se puede intervenir=
30	I:	=jum=
31	M:	=hay una palabra que por ahí el chico también va a ir relacionando con los números eh::
32		otra cosita más por ejemplo está dando la parte de una planta
34	C:	[sí:]
35	M:	[entonces] ahí también [intervenimos]↓
36	C:	[interviene]=
37	M:	=y: bueno ponemos decimos todo en idioma la parte de una planta↓
39	S:	O las partes del cuerpo↓=
40	M:	=sí sí

Es de señalar que hay una pausa de dos segundos luego de la pregunta y que el inicio de la respuesta, autoseleccionada por parte de C, se ve afectada por alargamientos (eh::/de:), cortes repentinos (se:-/ayu-), reformulación (a ver), repeticiones (por ejemplo); consecuentemente, el turno adquiere un tono más bien impreciso y de vacilación. Considero que este tono vacilante guarda relación con que los roles de las maestras no está establecido de antemano, sino que son las circunstancias coyunturales las que van definiendo sus prácticas. En este marco, María reacciona y apoya a Carmen produciendo en 8 un enganche afiliativo que permite sostener la progresión del discurso de su compañera. Carmen interviene co-orientando en 10 y en 12 engancha solidariamente lo dicho, pero no concluido (ver alargamiento final) por María en 11. Remarco que las intervenciones señaladas corresponden al rol de traductoras especializadas: intervienen cuando hay dificultades en la comprensión de “palabras técnicas” en castellano, vinculadas a determinados campos semánticos.

En 24, María realiza otro enganche que se alinea —“claro”— y refuerza lo sostenido por Carmen quien en 19 se apropió de la

primera plural “nosotros” para referir que los alumnos tienen más confianza en ellas (orientación evaluativa), las maestras bilingües, cuando las dificultades surgen. El uso del pronombre funciona como *principio de indexicalidad*, ya que al tiempo que colabora en la construcción de una voz de equipo con identidad compartida, consolida y legitima la presencia de las bilingües en el aula, esto es, evalúa positivamente la práctica docente —la confianza en ellas—. Además, el comentario da cuenta del sentido que adquiere para las maestras su intervención en el aula (*principio de emergencia*): son conscientes de lo que representan para los niños.

A su vez, las secuencias comprendidas entre las líneas 31 y 40 son ejemplos ilustrativos de participación conjunta (Vilar, 2021) y convergencia afiliativa —esto es, afiliación y alineamiento (Bonnin, 2019)— por parte de las tres maestras dado que los solapamientos y enganches producen, por un lado, refuerzos y co-orientaciones y, por otro, adecuaciones y autentificaciones (*principio de relationalidad*): las hablantes realizan afirmaciones sobre lo que configuran como real —sus modos de intervención en el aula— y las identidades que construyen discursivamente reflejan posicionamientos similares. En consecuencia, con las valoraciones positivas respecto de sus funciones en aula (*principio de emergencia, posicionamiento, indexicalidad*), las bilingües consolidan y afirman una imagen autorizada dentro de la institución escolar.

8.2 “Yo me crie con ellos” “Yo sé la lengua”

En lo que sigue examino los recursos interaccionales que son utilizados a fin de marcar una distinción basada en la autorreferencia, esto es, en la individualización de la propia experiencia de vida que, como se verá, está signada por la socialización lingüística primaria con los abuelos. En este punto, el *principio de parcialidad* resulta operativo porque da cuenta de que la identi-

dad es un fenómeno discontinuo —ni total ni coherente— que abarca diversas maneras de presentar el yo individual según los (micro)contextos (Bucholtz y Hall, 2005).

En un momento de la entrevista se charló sobre los ámbitos de uso del guaraní, esto con el fin de conocer sus funciones y vitalidad. En este punto, una de las maestras se diferenció de las demás por su competencia en la lengua. Se trata de Sara, que hasta ese momento casi no intervino.

Fragmento 3

Participantes: Sara (S), Carmen (C), María (M) e Investigador (I)

	((ingresa al aula un niño, las maestras lo saludan en castellano))
<1>	
1 S:	↑claro en mi caso ya este: yo aprendí por lo que yo me crie con mi abuelita y mi abuelo ellos eran hablantes o sea hablaban
2 I:	[qué lindo]
3 S:	[entonces] yo me crie con ello así que por eso yo sé la lengua↓=
4 M:	=claro
5 I:	↑de hecho aprendiste primero guaraní y después español ¿no? O o::
6 S:	las dos a la vez↓
7 I:	jum jum o sea ↑en casa guaraní y: español
8 S:	¿dónde aprendiste digamos? ¿En la escuela?
9 I:	en la escuela sí ↓ en la escuela y así ↓
10 C:	aprendí con mi abuelita y mi abuelo=
11 S:	=sí porque vos vivías [con ellos]
12 I:	[yo me crie] con ellos
13 S:	↓ y yo tengo mis hermanas la:s o sea las menores ellas no saben hablar ↑sí entienden un poco pero no=
14 C:	=les pasó como a nosotros=
15 S:	=↑claro

En primer lugar, subrayo la autoselección de Sara luego de un breve silencio y la manera explícita con la que introduce

indexicalmente, y a través del pronombre posesivo, su experiencia: “en mi caso”. De este modo, se produce una diferenciación interna dentro del mismo grupo de maestras, caracterizado por el uso de la primera plural. En este (nuevo) marco establecido, las líneas 1-2 y 5 son interesantes porque dan cuenta de las autorreferencias asociadas a formas pronominales y verbales en primera singular: “yo aprendí”, “yo me crie”, “yo sé la lengua”. Así pues, a través del relato de experiencias personales (fragmentos de historia de vida) Sara se posiciona temporalmente (*principio de posicionamiento*) como una hablante competente y legítima de guaraní ya que lo aprendió/adquirió directamente de sus abuelos.¹⁰ Asimismo, es destacable la conciencia metalingüística de Sara al declarar explícitamente su competencia comunicativa, dando muestras de agencia e ideología lingüística (Kroskrity, 2009).

Ahora bien, en 15 Carmen engancha y ratifica el hecho de que la competencia en guaraní de Sara se debe a la crianza con sus abuelos —ver el énfasis en la pronunciación de “vivías”—. Sin embargo, con su enunciado Carmen inicia también una distinción implícita (ella no se crio con sus abuelos y, por tanto, no domina el guaraní como Sara) que luego se explica en 19 cuando establece una similitud con las hermanas de Sara que “no saben hablar” porque no se criaron con los abuelos (“les pasó como a nosotros”). Esta adecuación (*principio de relationalidad*) es reforzada por el énfasis en 16 —“crie”— y avalada en 20 —“claro”—.

Vale detenerse en la elección de los pronombres: como vimos, en el caso de Sara el pronombre de primera singular la desmarca de sus compañeras y ubica su socialización lingüística

¹⁰ Para los guaraníes, “las abuelas y los abuelos son los/as primeros/as educadores de las niñas y niños, pero también encargados de brindar la palabra, el consejo, la sabiduría a las personas adultas” (Ñandereko, 2023, p. 55). Es decir que la función que cumplen los abuelos en los procesos de socialización lingüística primaria es fundamental.

en primer plano. En cambio, la intervención de Carmen y el uso del plural ‘nosotros’ abarca no solo a las hermanas de Sara, sino también a María, quien tampoco fue criada por sus abuelos.

En cuanto al fragmento 4, se exhibe una forma clara de ilegitimización (*principio relacional*): cuando estructuras de poder desestiman identidades (Bucholtz y Hall, 2005). Esto es: la actitud de vergüenza frente a la propia lengua que deviene una lengua estigmatizada y, por extensión, sus hablantes también, afectando así sus actitudes e identidades; en palabras de Nancy Dorian, se trata de la incorporación de una “ideología del desprecio”: una lengua se asocia al bajo prestigio de sus hablantes y a sus identidades desfavorecidas socialmente al punto que sus hablantes potenciales prefieren distanciarse de ella y adoptar otra lengua en su lugar (Dorian, 1998, p. 3).

Este fragmento se produce un poco después del fragmento 3, es un momento de la entrevista donde predominan las intervenciones de Sara dado que es la que posee mayor competencia como hablante de guaraní: mayor fluidez y cotidianeidad en el uso. Refiriéndose a la madre, comenta:

Fragmento 4

Participantes: Sara (S), María (M) y Carmen (C)

1	S:	Que tiene un poco de vergüenza y: y yo le digo ¿pero cómo vas a tener vergüenza? le digo a mi mamá le digo ¿cómo vas a tener vergüenza? ↑hablá le digo él también sabe él también quiere aprender entonces[tiene ese:]
5	M:	[y claro!]
6	S:	ese cómo se llama esa confianza de hablar y:
7	C:	[cla:ro]
8	M:	[no en el]caso de papá no ellos no quieren hablar↓
9	S:	↑NO: yo le hago hablar a mi mamá le hago hablar sí o si le digo hablá madre le digo no tengás vergüenza ↑es nuestra lengua le digo
10		
11		
12	M:	[en cambio mi hermano]

13	S:	[↑es de nosotros le digo] así le digo=
14	M:	=mi hermano Pedro sí él habla fluidamente=
15	S:	=ah el Pedro sí=
16	M:	=sí pero la Nati ya n::
17	C:	ah mirá no sabía eso=
18	S:	=↑el Pedro sí habla=
19	M:	=habla re bonito habla a mí me encanta
20		escucharlo porque él aprendió también con-
21	C:	con los abuelitos=
22	S:	=claro como con mis abuelos↓

Destaco el modo en que Sara narra la interpelación a su madre frente a la situación de vergüenza que experimenta al momento de hablar *su* lengua a su nieto. Se posiciona (*principio de posicionamiento*), entonces, como una militante del guaraní puesto que reivindica y fomenta imperativamente su uso —“hablá le digo”— sin dejar de recurrir al uso de formas indexicales (*principio de indexicalidad*) —“es nuestra lengua”—. Cabe agregar que en este fragmento, la postura (*stance* en Bucholtz y Hall, 2005) adoptada por Sara muestra su agencia y su capacidad para disputar paradigmas ideológicos naturalizados (Kroskrity, 2009): interpela el orden social dominante que sitúa a las lenguas indígenas y a sus hablantes en posiciones subalternas y marginales. En las líneas 5 y 7, tanto Carmen como María apoyan lo dicho ya que lo expuesto por Sara no es un caso aislado. De hecho, en otro momento de la entrevista Carmen recordó episodios de burla y discriminación (proceso de ilegitimidad, *principio de relationalidad*) de parte de su profesor de secundaria por su manera de hablar; es de notar el vínculo con el poder y el rol que juegan las instituciones (la escolar en este caso) en la formación —y desvalorización— de las identidades.

Por otro lado, se observa una pequeña divergencia afiliativa por parte de María: si bien reacciona apoyando el contenido ideológico de lo expuesto por Sara en 5, interrumpe la progresión estructural de sus turnos, afectando su curso. A través de

dos solapamientos —8 y 12—, María procura introducir su experiencia familiar que refuerza lo dicho por Sara: sus padres tampoco quieren hablar guaraní (similitud con S, *principio de relacionalidad*). Sin embargo, en 9 Sara responde enfáticamente con una negación; de este modo, establece una distinción y desalineamiento con María dado que ella, S, sí anima a su madre a que hable guaraní para que tenga “confianza de hablar” (*principio de posicionamiento*). En 14 María logra introducir el perfil lingüístico del hermano quien “habla fluidamente” y “re bonito” (orientación evaluativa, *principio de indexicalidad*). Estas afirmaciones son correspondidas por Sara en 15 y 18, donde responde a Carmen sobre la destreza lingüística de Pedro.

Ahora bien, más allá de esta evaluación positiva sobre la competencia del hermano —“me encanta escucharlo”—, la distinción que sigue operando y que suprime similitudes entre las tres maestras es entre quienes fueron criados con los abuelos y quienes no. Con lo cual la infancia con los abuelos se torna un “sitio ideológico” ya que es un lugar simbólico de práctica social tanto de la materia como de la modalidad de la expresión ideológica (Silverstein, 1979).

Finalmente, en las líneas 19-22 María, Carmen y Sara refuerzan esta distinción implícita: Pedro se crio con los abuelitos, por eso habla bonito el guaraní. Pero, en la línea 22 de Sara, a diferencia de Carmen en 21, se establece una similitud con Pedro: “como con mis abuelos” —nótese de vuelta el uso del posesivo y del nexo comparativo—. En este punto cabe decir que, efectivamente, de las cinco maestras bilingües, Sara es reconocida entre sus colegas como la que más conoce y mejor habla la lengua guaraní.

9. Reflexiones finales

En este trabajo he identificado recursos interaccionales que maestras guaraníes utilizan en un evento comunicativo particular

(entrevista abierta) y luego he analizado los efectos de estos recursos en función de las configuraciones identitarias que emergen, se despliegan y entran en tensión constantemente. Partí del supuesto de que la identidad es un hecho social que se alcanza intersubjetivamente a través de la práctica interaccional, así pues, su construcción discursiva depende tanto de las condiciones específicas de la interacción (situación, lugar, participantes, roles, temas, estilos) como de la actualización y negociación presentes en el devenir de la acción comunicativa. Por estas razones, abordé las identidades en tanto fenómenos procesuales, heterogéneos y dinámicos puesto que están siempre en relación con otros posicionamientos, también parciales y discontinuos (Bucholtz y Hall, 2005).

Los fragmentos analizados permitieron dar cuenta de algunos mecanismos interaccionales y estrategias discursivas útiles para construir identidades locales (perspectiva émica), focalicé en tres procedimientos: enganches, solapamientos y usos de pronombres de primera plural (nosotros/nuestro) o bien de primera singular (yo/mi). En consonancia con esto, observé dos efectos de sentido divergentes producto de la selección pronominal: por un lado, la construcción de una identidad colectiva (nosotras, las maestras), basada en secuencias solidarias y complementarias; por otro, la manifestación de la propia experiencia de vida (yo, hablante competente de guaraní). Este doble movimiento a partir de la alternancia de los pronombres y los posicionamientos y capacidad de agencia (Kroskrity, 2009) produjo distinciones y roles temporales cambiantes.

En efecto, resultó provechoso notar la tensión generada entre una correspondencia a nivel grupal, esto es, procesos de participación conjunta y convergencia afiliativa (Vilar, 2021; Bonnin, 2019) orientadas a conformar y reforzar lo común (somos maestras bilingües guaraníes), y una fragmentación en el interior del grupo sostenida a partir de los diferentes niveles de competencia en guaraní (yo hablo cotidianamente guaraní y

reivindico su uso). En este punto, cabe remarcar que la infancia con los abuelos —esto es, la socialización lingüística primaria— opera como “sitio ideológico” (Silverstein, 1979) al ser una instancia central en la adquisición y dominio de la lengua autóctona. De esta manera, para los procesos de significación, sentidos e ideologías locales, los ‘mejores’ hablantes de guaraní son aquellos que se criaron con sus abuelos.

No obstante, y sin dejar de lado las tensiones interaccionales que dinamizan las identidades, en ambos procesos de construcción —grupal e individual— las orientaciones evaluativas, asociadas a creencias y valores culturales indexados lingüísticamente valoran positivamente tanto las prácticas educativas como las competencias en la lengua vernácula. De este modo, las formas a través de las cuales las maestras bilingües proyectan —es decir, tratan agentivamente— las imágenes de sí mismas y de sus compañeras tienden a legitimar sus roles en la escuela. En otras palabras, otorgan prestigio y estatus a sus funciones.

En consonancia con esto, es preciso puntualizar que las maestras bilingües son actoras fundamentales en el debate sobre modelos educativos para las poblaciones indígenas y formas alternativas de gestión de las escuelas con diversidad etnolingüística. Por tanto, es central que sean protagonistas en las decisiones locales y en la puesta en práctica de la EIB: desarrollo de propuestas y actividades (por ejemplo, el proyecto “No sé”), armado de diseños y metodologías curriculares propias (materiales didácticos) y en la discusión de/sobre las políticas lingüístico-educativas (el para qué y cómo de la EIB).

Para cerrar, subrayo el hecho de que el rol que desempeñan los y las educadores guaraníes, ya en aula, ya en el *oka* (patio), ya en el *tetäguasu* (comunidad) cobra sentido a partir del vínculo con lo cotidiano y del aprendizaje de las formas culturales, espirituales y comunitarias de ser. Esto guarda relación con que la educación indígena se propone en términos holísticos, esto es, un conjunto

de prácticas de enseñanza-aprendizaje que producen contenidos significativos, transversales y culturalmente situados. La reflexión, la creatividad y la agencia de las maestras bilingües son aportes valiosos para avanzar hacia otras formas de significar lo pedagógico, a partir de perspectivas, herramientas y experiencias colectivas y locales que producen diálogos interculturales necesarios para contribuir con procesos de legitimación de las diferencias y, con ello, andamiar sociedades con mayor justicia social.

Apéndice: convenciones de transcripción

¿?	entonación interrogativa
[]	solapamiento
=	enganche (sin pausa del turno anterior)
↑	tono ascendente
↓	tono descendente
a: a::	alargamiento de un sonido
-	corte repentino
	pausa breve
	pausa mediana
<2>	pausa cronometrada (seg.)
negritas	palabras acentuadas (énfasis)
(())	actividad no verbal
MAYÚS	pronunciado en voz alta

Referencias

- BONNIN, J. E. (2019). (Des)afiliación y (des)alineamiento: procedimientos interaccionales para la construcción de voz. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 7(2), 231-252.
- BRIGGS, CH. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge University Press.
- BUCHOLTZ, M., & HALL, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- CODÓ, E., PATIÑO SANTOS, A., & UNAMUNO, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190.

- DORIAN, N. (1998). Western language ideologies and small-language prospects. En L. Grenoble & L. Whaley (Eds.), *Endangered Languages* (pp. 3-21). Cambridge University Press.
- DREW, P., & SORJONEN, M.-L. (2000). Diálogo institucional. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 141-178). Gedisa.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- GUBER, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- GUMPERZ, J. (1972). Introduction. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 1-25). Blackwell.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- HECHT, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 6(1), 20-30.
- HECHT, A. C. & SCHMIDT, M. A. (Comps.) (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. Novedades Educativas.
- HECHT, A. C. (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. En L. E. López y R. Moya (Coords.), *Pueblos indígenas y Educación* (pp. 49-72). Ediciones Abya-Yala.
- HIRSCH, S., & SERRUDO, A. (2010). *La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 17-44). Noveduc.
- HIRSCH, S., & SERRUDO, A. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta. En A. C. Hecht y M. Schmidt (Comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (pp. 179-201). Novedades Educativas.
- KROSKRITY, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Blackwell.
- KROSKRITY, P. (2009). Embodying the reversal of language shift. Agency, incorporation, and language ideological change in the Western Mono Community of Central California. En P. Kroskrity & M. Field, *Native American Language Ideologies. Beliefs, Practices and Struggles in Indian Country* (pp. 190-210). University of Arizona Press.

- MONDADA, L. (2001). L'entretien comme événement interactionnel. En M. Grosjean y J. P. Thibaud (Dirs.), *L'espace urbain en méthodes* (pp. 197-214). Éditions Parenthèses.
- NOVARO, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En O. Cipollini (Coord.), *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481-505). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica.
- PATIÑO SANTOS, A. (2016). Etnografía y sociolingüística. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 53-63). Routledge.
- PREGO VÁZQUEZ, G. (2007). Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *Lingüística Iberoamericana*, 5(1-9), pp. 111-124.
- ÑANDEREKO (2023). *Pueblos Chané, Guaraní y Tapiete para el Nivel de Educación Primaria* (Resolución 060/23). Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente.
- RAYMOND, C. W. & OLGUÍN, L. M. (2022). *Análisis de la conversación: fundamentos, metodología y alcances*. Routledge.
- SCHEGLOFF, E. A., & SACKS, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G., & SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.
- SCHMIDT, M., & HECHT, A. C. (2015). Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Temas de Educación*, 21(2), 295-310.
- SERRUDO, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Hirsch y A. Serrudo, *La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 255-272). Noveduc.
- SILVERSTEIN, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.

- SILVERSTEIN, M (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23, 193-229.
- STIVERS, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- UNAMUNO, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, 7, 31-54.
- UNAMUNO, V. (2013). Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía. En I. Carranza y A. Vidal (Eds.), *Lingüística del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* (pp. 187-204). Universidad Nacional de Cuyo.
- UNAMUNO, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 1-28.
- VILAR, M. (2021). 'Hablar en equipo': la construcción de una participación conjunta en reuniones de profesionales de la salud. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 9(2), 105-126.
- WOOLARD, K. (1998). Language ideology as a field of inquiry. En B. Schifffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- ZAVALA, V. (2020). Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, 20, 203-229.
- ZIDARICH, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo, *La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 223-254). Noveduc.