

Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina

Mariana Andrea Schmidt*
Ana Carolina Hecht**

Recibido: 16/10/2015

Aceptado: 23/12/2015



Resumen

En Argentina, desde la restitución democrática, existen proyectos escolares para incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas. Sin embargo, los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional en favor de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las cuales el sistema educativo ha atendido a la «cuestión indígena». En este entramado, una de las figuras más discutidas y clave es la de los docentes, de allí la importancia de centrarnos en el rol de los maestros (indígenas y no-indígenas) dentro de la EIB. A partir de la descripción y análisis de distintas experiencias de implementación de la EIB, en diversos contextos provinciales, el presente artículo propone un recorrido en torno a la cotidianidad del quehacer docente en ámbitos interculturales, poniendo énfasis tanto en las regulaciones existentes como en los desafíos presentes y futuros.

Palabras clave

Educación, interculturalidad, maestros indígenas, bilingüismo, Argentina.

Cartography in the intercultural education. About the indigenous masters in Argentina

Abstract

In Argentina, since the restitution of democracy, there are school projects to include a support the needs of the ethnical diverse populations. However, the changes at discourse, legislative, and institutional levels for a Bilingual Intercultural Education (BIE) have not impacted in a significant manner in the historical practices by means of which the educational system has taken care of the «the indigenous matter». In this context, one of the most controversial and key figures is the one of the teachers, that is why it is important to center in the role of the teachers (indigenous or non-indigenous) within the BIE. From the description and analysis of the different experiences of implementation of BIE, in the different provincial contexts, the present articles proposes a trip along the every day of the teachers endeavor in intercultural realms, with emphasis both in the existing regulations and the present and future challenges.

Key words

Education, interculturality, indigenous masters, bilingualism, Argentina.

* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
E-mail: marianaaschmidt@yahoo.com.ar

** Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* anacarolinahecht@yahoo.com.ar

1. Introducción

Las políticas educativas en Argentina han estado marcadas, desde el período de formación del Estado–Nación, por una tendencia hacia la homogeneización, aparejando como consecuencia la marginación cultural, socioeconómica y lingüística de los pueblos originarios. Recién en las últimas décadas del siglo XX, comenzó un proceso de reconocimiento oficial de la diversidad, siendo el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) una de las principales reivindicaciones políticas. Estas modificaciones, no obstante, nacieron en el seno de las reformas neoliberales en educación, atentando de ese modo contra sus mismas posibilidades de subvertir las desigualdades del sistema educativo.

En términos teóricos, la definición de políticas de EIB se entiende como reflejo de disputas en torno a la interculturalidad, donde “(...) *las relaciones socioeconómicas entre campos culturales son desiguales, y cuando se trata de políticas sociales institucionalmente definidas, existe hegemonía en las relaciones*” (Serrano, 1998, p. 92). Por ello, autoras como Walsh (2006) exponen ciertos reparos acerca de la «institucionalización de la interculturalidad», o sea, la incorporación del discurso intercultural en las políticas estatales a partir de las reformas constitucionales. Según su postura, estas acciones se vinculan a una multiculturalidad pensada «desde arriba» que deja intactas las estructuras sociales e institucionales hegemónicas que sustentaron a los estados latinoamericanos, despojando al discurso indígena de sus contenidos reivindicativos, identitarios y políticos, y operando una folklorización del otro al cual se dice reconocer.

En cuanto al marco legal que sustenta a la EIB en Argentina, cabe citar como una de las normativas más importantes a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). En esta ley se entiende a la EIB como:

(...) la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

(Ley N° 26.206, Art. 52)

Ahora bien, a nivel local, cada provincia hace una particular adaptación de esa legislación a su contexto. Y de modo específico, es posible encontrar distintas situaciones en lo que respecta al rol de los maestros indígenas en contextos interculturales, casos en los que varía desde su denominación hasta sus funciones. Dado este panorama, en este artículo nos proponemos cartografiar la cotidianeidad del quehacer docente en ámbitos interculturales en Argentina, poniendo énfasis, tanto en las regulaciones existentes como en los desafíos presentes y futuros. Las reflexiones vertidas en este artículo son resultado de nuestra experiencia de investigación en la temática y de la sistematización de bibliografía de especialistas sobre la situación de los docentes de la EIB en diferentes provincias de nuestro país reunidas en una compilación a nuestro cargo, titulada *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (en prensa).

En primer lugar, presentamos una serie de apuntes preliminares acerca de la política de EIB en Argentina. A continuación, se introducen una serie de debates en torno a la inter-

culturalidad y a la importancia de considerar el rol docente en contextos interculturales. Tercero, a partir de la descripción y análisis de distintas experiencias de implementación de la EIB en diversos contextos provinciales, se presenta un estado de la cuestión respecto de la formación docente indígena en Argentina. Por último, se propone una serie de reflexiones a modo de cierre.

2. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: apuntes preliminares

Desde hace más de treinta años, en Argentina existen proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas que habitan en el territorio nacional. Las políticas educativas para las poblaciones caracterizadas como socio-étnicamente diferentes se denominan como EIB. Particularmente, la EIB se propone contener a los niños y las niñas indígenas, quienes no sólo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural y lingüística de sus destinatarios, sino que además se encuentran en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza estructural (Hecht, 2013). Por eso, la EIB se presenta como una vía para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, aunque sean quienes más experimentan el fracaso escolar (Sagastizabal, 2000).

Desde una mirada histórica, las planificaciones educativas para las minorías étnicas de Argentina han tenido distintas características según los períodos. En términos muy generales, se pueden señalar: modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas y asimilacionistas (políticas homogeneizadoras), y modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios que, en ocasiones, son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas). Los primeros son prototípicos de la etapa del establecimiento del Estado Nacional desde fines del siglo XIX hasta el XX, mientras que las segundas se corresponden con la década de los noventa y primeros años del 2000.¹ Asimismo, cabe decir que en estos últimos años comienzan a vislumbrarse nuevos cambios, a partir de la incorporación de la EIB como una modalidad del sistema educativo con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). En este contexto, el Área de EIB del Ministerio de Educación dejó de estar bajo el área de Políticas Compensatorias para pasar a formar parte del ámbito de Gestión Curricular y Formación Docente. Además, contemporáneamente, se destaca la conformación del Consejo de Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas (CEAPI) como organismo consultivo de las políticas en EIB a nivel nacional.

Los lineamientos de EIB en Argentina surgen como políticas educativas focalizadas en el contexto neoliberal y por eso conllevan ese estigma desde su nacimiento. Así, se delinea un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural en base a las ideas de «diversidad», «pluralidad» y «multiculturalidad». Justamente esa discursividad es la que ha posibilitado reformular las políticas educativas neoliberales de descentralización y regionalización en clave étnica para incluir la diversidad sociolingüística en sus diseños.

Sin embargo, la EIB también debe ser comprendida en el marco de las reformas legislativas que, a partir de la restitución democrática (desde mediados de la década de 1980),

¹ Para ampliar un análisis detallado de estas políticas en nuestro país confróntese Hecht (2007, 2013).

reconocen derechos diferenciales para los pueblos indígenas. En relación con estas políticas de carácter étnico se percibe que el discurso oficial atenúa su histórica mirada etnocéntrica para reconocer la pluralidad étnica (Falaschi, 1998). En el año 1994 se produce un punto de inflexión con la Reforma de la Constitución Nacional, dado que se modifican las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas. Pero este cambio no se produjo de modo aislado, sino que vino precedido y seguido de distintas leyes nacionales y provinciales² para el reconocimiento étnico de las tan negadas poblaciones indígenas que habitan el territorio nacional. En síntesis, este cambio legislativo significó a nivel jurídico-político, el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina.

En el campo específico de la educación, además de lo afirmado en la Constitución Nacional, se cuenta con una amplia legislación que a nivel nacional se promulga en favor del establecimiento de una EIB: Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010), entre los principales.

De acuerdo con la información generada por el Relevamiento Anual llevado adelante por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación, se registraron en el año 2010 un total de 792 establecimientos pertenecientes a la modalidad EIB, con un total de 57.866 alumnos y 6.095 cargos docentes. Cabe señalar que se consideran las unidades educativas de los tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria) que tienen el 80% de su matrícula con una adscripción indígena y/o hablante de lengua nativa. De ese total, el 63,4% de los establecimientos se concentra en cuatro jurisdicciones: Chaco, Formosa, Jujuy y Salta.

Más allá del giro novedoso que este modelo educativo parece instaurar en comparación con la tradicional educación homogeneizadora, retomamos el cuestionamiento que efectúan Alonso y Díaz (2004) al supuesto de que la aparición de la educación intercultural implica por sí una modificación del *statu quo*. Contrariamente, si quisiéramos eso, el debate debiera centrarse en el «para qué» y «desde dónde» una escuela y una educación en esos contextos. Sólo desde una mirada de ese tipo se puede comprender que la EIB no se trata sólo de un currículo intercultural y la incorporación de una lengua indígena, sino de relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados de antemano, sino que se están construyendo políticamente en relaciones jerárquicas y de poder.

Como se señaló en artículos anteriores (Borton, Enriz, García & Hecht, 2010; Hecht, 2007, 2010), los vaivenes y las características que los modelos homogenizados y focalizados impregnan en los diseños educativos son múltiples y complejos. Pareciera existir cierto falso dilema entre inclusión asimilacionista y exclusión segregadora (Borton, Enriz, García & Hecht, 2010). Como si fueran las únicas opciones que se presentan en una

2 A modo de ejemplo, podemos mencionar que durante la década de 1980 surge una serie de leyes que contemplan la cuestión indígena: Ley Nacional N° 23.302 (1985) sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" y su Decreto Reglamentario N° 155 (1989), Formosa: Ley Provincial Integral del Aborigen N° 426 (1984); Salta: Ley Provincial de Promoción y Desarrollo del Aborigen N° 6.373 (1986); Chaco: Ley Provincial del Aborigen N° 3.258 (1987), entre otras.

dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo —tal vez involuntariamente— asimilacionista y un «rescate» de la diversidad que al folklorizarla y estancarla termina generando segregación. En consecuencia, no podemos dejar de pensar en la distancia que separa el propósito que marcó el surgimiento mismo de la EIB y las formas concretas que ha ido adoptado institucionalmente.

3. Debates sobre la interculturalidad e importancia del rol docente

Todo lo antedicho nos lleva a reflexionar sobre los «usos» de la interculturalidad y, como anticipamos, a prevenirnos acerca de la reproducción del *statu quo* que la adopción oficial del discurso intercultural puede traer aparejada (Alonso & Díaz, 2004). Como nos han alertado Díaz y Villarreal (2009), la reducción de la interculturalidad a lo educativo, lingüístico y/o pedagógico, resulta un terreno fértil para la permanencia del carácter eurocéntrico y colonizador del sistema educativo. En similar tono, Walsh (2006) nos previene acerca de la incorporación del discurso intercultural en las políticas estatales. A contrapelo, propone pensar la interculturalidad como un «principio ideológico», un lugar de enunciación indígena, orientado hacia la descolonización y transformación sociohistórica estructural (Walsh, 2007).

En consonancia con estos aportes, nos interesa profundizar en la importancia de no reducir la política educativa intercultural a una política lingüística, de enseñanza o recuperación de las lenguas indígenas, ni tampoco a una cuestión pedagógica o de incorporación de contenidos «indígenas» o «culturales» en el currículum escolar. La interculturalidad debe rebasar las políticas educativas, evitando quedar abreviada a lo indígena, lo rural y lo folklórico. De este modo, se perpetúa la imagen de los pueblos indígenas —salvajes, prehistóricos, atrasados— tradicionalmente difundida por el sistema escolar en sus diferentes formatos, a la vez que se desconoce la «actualidad» de los pueblos originarios, cercenándolos de su capacidad de agencia. Al respecto, Walsh señala que:

No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, porque más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico–hegemónico del Estado. Pero la educación no existe aislada de otras instituciones de la sociedad o de las amplias esferas económicas y políticas. Los indígenas lo han demostrado al integrar sus demandas educativas a sus luchas territoriales, sociales, económicas y políticas.

(2000, pp. 125–126)

Se hace necesario, por tanto, una concepción política de la interculturalidad, ligada a la lucha por otros derechos que le son concomitantes, superando la mera declaración de reconocimiento o tolerancia.

En definitiva, los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las que el sistema educativo atendió a la «cuestión indígena». Se trata de una política no exenta de conflictos y en la cual se juegan derechos no sólo educativos, sino que se ponen en juego los históricos modos de relación entre el Estado Nacional, los estados provinciales y los pueblos indígenas. Así, la mayoría de las comunidades sigue luchando por el reconocimiento efectivo de sus derechos, entre los cuales se torna insoslayable el derecho a la EIB.

Esto nos exige pensar al sistema escolar, a las instituciones educativas y a sus agentes como actores de gran relevancia y no ajenos a los procesos históricos y las relaciones de poder que se despliegan en dichas instituciones. De allí la importancia de centrarnos en el rol de un agente clave en el sistema educativo: los maestros (tanto los docentes indígenas como los no indígenas). Bien cabe señalar que en Argentina las instituciones de EIB funcionan, en su gran mayoría, con un modelo en el que se cuenta con dos maestros a cargo del salón de clases: el maestro indígena y el maestro no indígena. Al primero —más allá de las diferentes denominaciones en cada provincia: ADA (Auxiliar Docente Aborigen) y Profesor Intercultural Bilingüe en Chaco, MEMA (Maestro Especial para la Modalidad Aborigen) en Formosa, Auxiliar Bilingüe en Salta, Misiones, etc.— le correspondería la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados «contenidos culturales», mientras que el segundo se encargaría de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Literatura, etc.).

El perfil docente y la capacitación deseada, tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, se encuentran en un constante debate. En ese sentido cabe citar una investigación previa sobre las demandas de estos maestros en cuanto a su formación (Hecht, 2011). En relación con el maestro no indígena, encontramos que su capacitación continúa efectuándose en magisterios que mantienen una formación monocultural que no contempla la diversidad sociolingüística de los educandos. Los institutos para la formación profesional de maestros debieran prever la diversidad cultural con la que los docentes se van a encontrar en las aulas, pero sólo se registran algunas excepciones donde se cuenta con asignaturas de formación intercultural, las que resultan insuficientes para construir un perfil docente atento a esa diversidad. En consecuencia, los maestros le temen a las propuestas de EIB porque sienten que amenazan su función como agentes educativos en distintos sentidos: por un lado, temen por sus puestos laborales frente a la figura del docente indígena y; por otro, parece desdibujarse su rol tradicional por permanecer en la tensión entre alfabetizar en español o alfabetizar en la lengua indígena y enseñar el español como una segunda lengua. Es decir, padecen la tensión de encontrarse ejerciendo un rol para el que no fueron entrenados en su formación profesional (Hecht, 2011).

Por otra parte, con respecto al maestro indígena, encontramos que son excepcionales las experiencias oficiales para su capacitación como personal docente. Y por lo tanto, ese hecho repercute y hace que su función sea difusa en la práctica cotidiana escolar, en la que en algunas ocasiones no ejercen un rol docente sino de ordenanza, secretaria o asistencia al maestro de grado. De allí el especial interés por recoger las experiencias de formación de los maestros indígenas, ya que éstas suelen realizarse en el marco de proyectos de investigación y gestión financiados por universidades, fundaciones y ONGs nacionales e internacionales, entre otras.³

³ Más aún, estas reflexiones nacen de una preocupación en cuanto al perfil del docente indígena en un marco institucional/universitario. Desde el año 2000 y hasta el año 2013, el equipo de investigación—extensión universitaria del cual formamos parte se ha inscripto en el marco de la Comisión de Educación del Centro de Documentación, Capacitación y Asesoramiento a Pueblos Indígenas (CEDCAPI) del Programa Permanente de Extensión, Investigación y Desarrollo en Comunidades Aborígenes (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). De modo específico, trabajamos con los pueblos indígenas de la provincia de Salta (departamentos de Rivadavia y San Martín), particularmente para promover acciones en el campo de la EIB. En ese contexto nació nuestra labor de capacitación docente, asesoramiento en cuestiones pedagógicas, lingüísticas, antropológicas y normativas, así como la producción de materiales didácticos y textos multilingües que fomenten la EIB en esta zona del país caracterizada por una tensa conflictividad en el reconocimiento de la diversidad.

4. Cartografías de los maestros de la EIB en Argentina⁴

A pesar de la existencia de nuevos marcos normativos y de políticas públicas que garantizan el derecho a la EIB en Argentina, se percibe aún una falta de implementación de tales propuestas en los niveles locales, siendo una constante la falta de capacitación docente en contenidos interculturales. Justamente, la importancia de fortalecer a la figura de los maestros indígenas es el motor de este artículo. Es decir, enfatizamos aquí en que:

(...) el papel fundamental de los docentes en la implementación de cualquier innovación educativa es ampliamente reconocido. Sin el apoyo y convencimiento de maestros y maestras, la EIB corre el riesgo de quedarse en el discurso de políticos y académicos, y quizás llegue a algunas acciones interesantes pero no al cambio radical que se desea y necesita fomentar. Dado que su espacio de trabajo principal es aún la escuela, desde ella los docentes pueden coadyuvar al fortalecimiento de los procesos de cambio social que las comunidades solicitan.

(Nucinkis, 2007, p. 58; en Serrudo, 2010, p. 269)

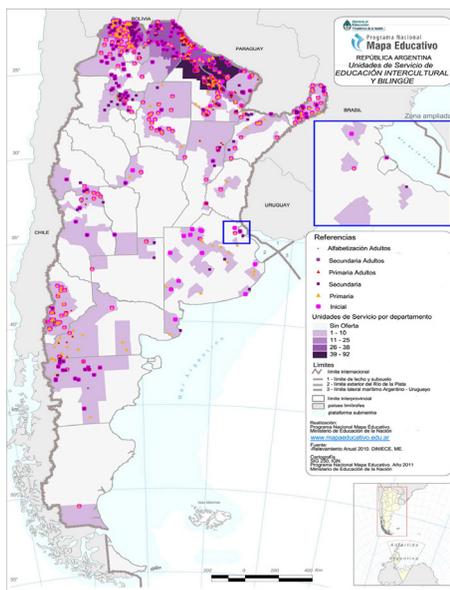
Por todo ello, en este apartado nos preocupa reflexionar sobre el rol de los docentes, y por eso mismo creemos que debemos focalizar labores y acciones que promuevan, valoricen y respeten a los/as maestros/as manteniendo el desafío para que sus acciones contribuyan a edificar una EIB. Como anticipamos, la mayor concentración de experiencias en EIB se encuentra en las provincias del norte argentino (Jujuy, Salta, Formosa y Chaco, entre las principales), si bien otras jurisdicciones también muestran un número elevado de unidades educativas incluidas en la modalidad intercultural en la región mesopotámica y patagónica, e incluso en la provincia de Buenos Aires (Mapa N° 1). Esto nos alerta acerca de la gran variedad de experiencias y situaciones por las cuales atraviesa la implementación de la EIB en Argentina.

En este sentido, hay que destacar también la diversidad y multiplicidad de situaciones que atraviesa la población indígena en las distintas jurisdicciones. Algunas provincias han sistemáticamente invisibilizado la existencia de pueblos originarios en sus territorios y recién en los últimos años han comenzado a reconocer la diversidad cultural y/o lingüística e incorporarlos en sus marcos legales e institucionales (Santa Cruz, Mendoza, etc.). Por su parte, otras jurisdicciones acusan grandes proporciones de población indígena, en algunos casos con altísima vitalidad lingüística, habitando tanto en áreas rurales como urbanas. Por ejemplo, las provincias del norte argentino (entre ellas Chaco, Salta y Formosa) son las que primero fueron incorporando experiencias en EIB en las escuelas con población indígena. Se trata también de las jurisdicciones que incluyeron los derechos de estos pueblos en sus constituciones y/o legislaciones específicas a partir de la década de 1980, incluso previamente a la reforma de la Constitución Nacional.

Todo esto se traduce en un amplio abanico de escenarios en lo que respecta a la política de EIB a nivel provincial, en general, y en la situación de los maestros en contextos interculturales en particular. A continuación ahondaremos en estos aspectos, sin pretensiones de exhaustividad, pero sí con el propósito de mostrar un panorama de algunas realidades concretas.

⁴ Para la elaboración de este apartado recurrimos principalmente a las contribuciones de los autores en nuestra ya citada compilación.

Mapa N° 1: Unidades de servicio de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Programa Nacional Mapa Educativo. <http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/eib.jpg>

provincia de Neuquén, quienes como nos muestran Valdez, Rodríguez de Anca, Villarreal y Alves (en prensa), se insertan en el sistema educativo formal bajo la figura del «Maestro de Lengua y Cultura Mapuche», teniendo como antecedente la creación en 1995 del cargo de «Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche», en respuesta a las demandas de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén y de organizaciones políticas del Pueblo Mapuche. La designación de los Maestros de Lengua y Cultura Mapuche está regulada por el Decreto N° 1.413/95 que establece en su artículo primero: *“Incorporar con carácter optativo y a solicitud de las comunidades educativas la Enseñanza de la Lengua y Cultura Mapuche en las escuelas primarias insertas en Agrupaciones Indígenas”*. En este Decreto también se reglamenta una carga curricular de diez horas semanales para el cargo, que se distribuyen entre trabajo frente a alumnos y tareas de rescate cultural con la comunidad, en proporciones variables según las características institucionales de cada escuela. Respecto de los criterios de designación, el decreto sostiene que: *“El cargo de Maestro de Lengua y Cultura Mapuche será ejercido por personal que designe la Comunidad como la más idónea para transmitir su lengua y su cultura sin que la falta de título sea un impedimento para su desempeño”* (Art. 4). En correspondencia, la comunidad es la encargada de seleccionar al maestro, así como de planificar y evaluar su tarea en conjunto con el director del establecimiento; también se adjudica a la comunidad el reemplazo del maestro cuando lo

Respecto de las modalidades de acceso y de incorporación de los docentes indígenas cabe decir que se encuentran estrechamente vinculadas con su rol y perfil profesional. Particularmente, en relación con los modos y requisitos para el ingreso al cargo, que en la mayoría de los casos, se realiza por medio de la elección por la comunidad de referencia de quienes cumplirán el rol docente en la escuela. En ese sentido se entiende que el rol que van a desempeñar esos docentes trasciende al aula y hacen de mediadores entre la escuela y la comunidad. Asimismo, en la mayoría de esos casos no cuentan con formación específica previa, repercutiendo directamente en la (in)estabilidad de los cargos y en el rol cumplido por estos agentes educativos. O sea, a veces offician de traductores lingüísticos o de mediadores entre contenidos culturales, en ambos casos con o sin articulación con su par no indígena en la pareja pedagógica, ya que son contadas las excepciones en las que están a cargo de un grado sin pareja pedagógica.

En los casos que registramos nos encontramos con escenarios, como por ejemplo, el de los maestros mapuche en la

considere oportuno.⁵ La inexistencia de criterios de designación explícitos se traduce en una heterogeneidad de condiciones en relación con el nivel de instrucción logrado por los maestros de lengua en el sistema educativo formal: algunos no han terminado el nivel secundario y, en varios casos, tampoco la escolaridad primaria; otros, están transitando alguno de estos niveles de escolaridad (Valdez, Rodríguez de Anca, Villarreal & Alves, en prensa).

Señalan las autoras que otra cuestión problemática reside en la falta de estabilidad laboral derivada de las características de creación y puesta en funcionamiento de esta figura. Por una parte, al ser un cargo creado por decreto y por fuera de la normativa que regula estatutariamente el acceso a la docencia, está en sí mismo sujeto a las decisiones políticas del gobierno provincial y potencialmente expuesto a su desactivación. Por otra parte, el hecho de que tanto la designación como la remoción de los maestros de lengua estén sujetas a las decisiones comunitarias, funda una situación de precariedad, ya que ninguno de los maestros tiene asegurada estabilidad laboral. En muchos casos, la designación y el cese de los maestros se supeditan a los cambios de autoridades en las comunidades o a distintas situaciones que puedan darse en el seno de la vida comunitaria. En este sentido, se advierte la dificultad que esto supone en relación con la elaboración y concreción de propuestas pedagógicas.

Un caso con características similares, aunque en otro contexto geográfico, es el presentado por Hirsch y Serrudo (en prensa) en la provincia de Salta, en la que en 1986, a través de la Resolución N° 1.424, se creó oficialmente el cargo de *Auxiliar Docente Aborigen*, que para ser nombrado debía contar con 7° grado de escolaridad primaria aprobado y con el aval de la comunidad indígena. Recién en el año 2012, por medio del Decreto N° 3.823, se procedió a titularizar a los auxiliares bilingües en ejercicio y se cambió la denominación formal del cargo sustentado hasta entonces de “Maestro Especial Auxiliar Bilingüe Jornada Simple” por la de “Docente Auxiliar en Cultura y Lengua Aborigen”. Cabe decir que este modo inicial de incorporación generó fuertes cuestionamientos por parte de los docentes no indígenas, siendo uno de los reclamos más generalizados el hecho de la «falta» de preparación pedagógica de los auxiliares. Aún hoy la figura del auxiliar bilingüe es cuestionada: por un lado, los maestros plantean que su inadecuada formación impide que les sean otorgadas funciones docentes dentro de las aulas por lo que su tarea es limitada a la traducción de lo que el docente de grado determina; por otro lado, los auxiliares, y en ciertos casos la comunidad indígena, exigen el lugar que les reconocen en este sentido los distintos marcos legales vigentes generando intensos debates sobre sus funciones al interior de las escuelas. Es decir, en este caso, vemos claramente el vínculo que se produce entre el modo en que se regula su inclusión en las escuelas y las funciones que potencialmente se les asignan. Incluso pensemos en lo que sucede con las competencias lingüísticas de los docentes indígenas de Salta tomando el análisis de Hirsch y Serrudo (en prensa), entre los docentes wichí de San Martín, el 3% del total reconoce hablar poco la lengua wichí, el 4% reconoce escribir poco la lengua wichí y el 2% no escribe la lengua. Entre los docentes guaraníes, el 15% reconoce hablar y escribir poco en guaraní.⁶ En cuanto a los niveles educativos alcanzados por estos docentes, los datos muestran que entre los docentes indígenas guaraníes del departamento de San Martín, el 14% posee sólo el nivel

5 Según datos aportados por el Director de Educación Mapuche e Interculturalidad, actualmente en la provincia hay alrededor de 63 maestros de lengua, distribuidos en 50 escuelas establecidas en comunidades.

6 Datos proporcionados por el área de EIB de la provincia de Salta.

primario completo, en tanto que el 63% tiene el nivel secundario incompleto y el 23% este mismo nivel concluido. De este total 15 están cursando el nivel terciario y cuatro lo cumplieron en su totalidad. La situación de los docentes wichí presenta algunas similitudes y diferencias: entre ellos el 36% tiene sólo el nivel primario, el 41% inició y no concluyó el secundario y el 23% sí lo hizo. La diferencia más importante con los guaraníes está dada por la cantidad de docentes que se encuentran cursando el nivel terciario que, en el caso wichí, corresponden a seis del total.

Paralelamente, otro caso con características compartidas es el de la provincia de Santa Fe. Villarreal y Martínez (en prensa) señalan que el Decreto N° 1.719/2005 reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas, los criterios de selección del personal y la participación de la comunidad, la dirección de la escuela y del Ministerio de Educación. Respecto de la planta funcional de las escuelas de EIB, se incluyen los cargos de «Maestro Bilingüe» (idóneo aborigen) y de «Maestro Artesano» (idóneo aborigen), con cargos de veinte horas a razón de dos horas semanales por cada sección y por nivel para cada uno. Asimismo, en cuanto a las funciones del maestro idóneo aborigen, expresa como eje central la transmisión de los conocimientos de su cultura e idioma; el trabajo en pareja pedagógica con el docente de grado y profesores en la planificación integral, estableciéndose como conector que permita la EIB. Los maestros idóneos en la vida cotidiana de la escuela emprenden una doble tarea de reconstitución de los conocimientos establecidos como válidos para el conjunto sociocultural junto con el «rescate» del idioma y con la incorporación de este último a la escritura, además de la enseñanza de estos contenidos que es lo que aparece en el artículo.

En la provincia de Misiones, Enriz (en prensa) describe que, desde el año 2005, se vienen desarrollando acciones específicas para la construcción de una política de EIB para la población indígena de la provincia. Desde el Programa de EIB se encargó de establecer una figura indígena que se incorporara a las escuelas: los Auxiliares Bilingües, que son miembros bilingües de la comunidad, con conocimientos de castellano y toman un curso de formación ofrecido por el mismo programa. La autora señala que este aspecto ha sido el más relevante en varios sentidos: por un lado, por las capacitaciones que estos miembros de las comunidades indígenas recibieron, y por otro, porque establecieron un espacio para lo indígena dentro de la escuela, a través de la asignatura denominada «Lengua y cultura Mbyá». Es decir, más allá de las tareas que los docentes regulares compartan o «asignen» a los auxiliares bilingües, y del rol de traducción tantas veces desarrollado, existe un espacio curricular amplio, aunque a la vez específico, donde se incluyen aspectos relevantes para el propio grupo en el ámbito escolar.

En suma, estos ejemplos provinciales dejan entrever que el rol pedagógico de los maestros indígenas no está claramente institucionalizado en todos los casos, por lo que su función es, en cierto modo, de escasa significatividad pedagógica y dependiente de la escuela de que se trate, así como de los mecanismos por los cuales se integran a las instituciones, que no siempre son claros. Su función es tan amplia que son complejos de establecer los límites y alcances de sus prácticas tanto dentro y fuera de la escuela. En consecuencia, debe alertarse acerca de los «usos» que de esta indefinición del rol pueden hacer muchos docentes y directivos, ubicándolos en una situación de subordinación, que los despoja de la capacidad para intervenir en el aula a partir de una práctica pedagógica definida por ellos mismos. Así las cosas, sus tareas oscilan entre funciones administrativas, de maestranza (tareas de limpieza y portería) y en el mejor de los casos, la de oficiar de «puente»

o traductor entre el español y la lengua materna.

De modo reciente, hay escuelas que han incorporado un módulo para la enseñanza de la lengua indígena en su proyecto institucional, en el otro extremo, hay escuelas que ni siquiera cuentan con su presencia. En definitiva, que los maestros indígenas puedan cumplir una función que supere a una EIB entendida sólo como «traducción de contenidos», queda supeditado a las decisiones de los directivos y maestros, los que, en última instancia, dirigen, omiten y/o permiten su rol. De este modo, se terminan constituyendo como complemento del maestro en la enseñanza de los contenidos curriculares formales y no atendiendo así a las necesidades e intereses que presentan los niños y las comunidades en cuestión.

En definitiva, los altos niveles de conflictividad de la EIB estarían dados por la indefinición de su rol, su escasa participación en la planificación de los *currícula* y su falta de formación docente. Por ende, en el mejor de los casos, terminan repitiendo prácticas escolares por ellos conocidas, como las que han aprendido de los maestros en su paso por la escuela y que continúan aprendiendo en el ejercicio de su trabajo como docentes. No hay espacio para la reflexión de las mismas, para su posible modificación de acuerdo a lo que la comunidad considera que debe incorporarse a los *currícula* y cómo deben ser enseñadas. Asimismo, esta complejidad está agravada por la presencia de maestros y directores no indígenas atravesados por una formación monocultural que obstaculiza reformular los proyectos locales de EIB.

Esto nos lleva a dar cuenta de un segundo punto central: la capacitación recibida por los docentes para desempeñar su rol. Recordemos que una de las principales causas que afianza la indefinición del rol de estos docentes radica en las escasas capacitaciones específicas como educadores en el marco de un proyecto de EIB que contemple las características locales. A su vez, los límites en su formación conllevan a que muchos directivos y docentes no los incluyan plenamente en el momento de llevar adelante proyectos de planificación institucional y áulica.

En referencia a los espacios de formación existentes, podemos señalar que pocas provincias cuentan con institutos de formación en EIB (y más allá de la formación específica de docentes indígenas, el desafío está en incorporar la perspectiva intercultural también en la formación docente común). En cuanto a la capacitación de los docentes indígenas, las provincias de Formosa y Chaco son pioneras.

Por una parte, en Formosa se dieron los primeros pasos en una legislación específica orientada al ejercicio docente en contextos indígenas. En 1984 se aprueba la Ley Integral del Aborigen N° 426 que reconoce el derecho de las comunidades a recibir una educación conforme a su cosmovisión e historia aborigen. En 1987, la provincia crea centros de nivel medio y abre la titulación de Maestros para Modalidad Aborigen en nivel inicial y primer ciclo (MEMA) y en 1993, el Estatuto del docente provincial reconoce el rol del auxiliar aborigen y la función del MEMA en la Modalidad de Educación Aborigen. Más recientemente, se conformó en 2007 el Instituto de Educación Superior Docente y Técnica Intercultural Bilingüe de El Potrillo, con la consiguiente apertura de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe en Educación Primaria, en el mencionado centro y en el Instituto de Formación Docente y Técnica de Ingeniero Juárez (Gates, en prensa).

Por otra parte, en Chaco también se promulga una Ley Integral de asuntos indígenas en el año 1987 y a partir de las acciones surgidas con posterioridad se inician talleres para la capacitación de maestros indígenas y se funda el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen), una institución pionera en la capacitación docente, aunque actualmente se cuenta además con otros institutos terciarios y tiempos de cursada. Medina (en prensa) revisa cómo en diferentes momentos de la historia del desarrollo de la EIB en el Chaco, los docentes indígenas recibieron varias denominaciones según su formación docente. Por un lado, los que poseen título docente terciario se denominan «Maestro Bilingüe Intercultural (MBI)», «Maestro Indígena» o «Profesor Intercultural Bilingüe»⁷ (PIB). Por otro, a los que realizaron una capacitación de dos años de duración en el CIFMA se los llama «Auxiliar Docente Aborigen (ADA)». Finalmente, hay actores llamados «idóneos» o «Maestros idóneos» que se desempeñan como tales, pero que no están contemplados en el estatuto docente provincial ni en algunas leyes provinciales. Respecto de estas figuras docentes, Zidarich (en prensa) aporta una interesante perspectiva en tanto destaca que sus roles no sólo están constreñidos por la denominación que han tenido a través del tiempo, sino por la vinculación en el interior de la pareja pedagógica, o sea, es esa relación la que posibilita, potencia o limita las potencialidades del docente indígena.

En otras provincias, la capacitación está más desarticulada y va acompañada a la inclusión de los docentes, como por ejemplo en Salta, donde dada la situación antes descrita, desde el año 2009 vienen desarrollándose acciones de capacitación destinadas a los docentes indígenas. Las mismas tomaron diversas modalidades de participación, en algunos casos contemplaron la toma de acuerdos con estos docentes, en otras se focalizaron en la «pareja pedagógica» como propuesta de trabajo conjunto entre docente indígena y no indígena en las aulas, y en abordajes acerca de la alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística. También es destacable el desarrollo desde el año 2011 de la oferta académica del «Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe» en ocho Institutos de Educación Superior de la provincia (Hirsch & Serrudo, en prensa).

En síntesis, a pesar de los avances a nivel legislativo e institucional, la práctica e implementación de la EIB siguen manteniendo las mismas (y nuevas) dificultades, aun cuando exista, por parte de algunos maestros y directivos no indígenas, interés por llevar adelante un proyecto educativo que tenga en cuenta las necesidades de los niños y de las comunidades indígenas. En ese sentido se evidencia que primero surgió la urgencia por incorporar la figura de un docente indígena con el fin de paliar u aminorar la brecha comunicativa entre los maestros monolingües en español y los alumnos monolingües en lenguas indígenas y; luego, como consecuencia de esa incorporación, surgieron los debates acerca del perfil o la capacitación docente (Serrudo, 2010; Zidarich, 2010). O sea, la escuela bilingüe se ha visto obligada a inventar sus maestros y; en consecuencia, se nota una precaria formación inicial de muchos maestros de EIB. Esta particular situación origina tensiones entre el docente indígena y no indígena sobre la legitimidad de esta incorporación (centralmente por la falta de capacitación y certificaciones de los maestros indígenas), así como también entre los maestros indígenas que se incluyeron como primera generación en las escuelas

7 Desde el año 1995 hasta el año 1999 se dictaron en el CIFMA las carreras de «Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial» y «Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica». Estas titulaciones permitían a los docentes indígenas desempeñar funciones en los jardines de infantes y en escuelas primarias con modalidad EIB. A partir del año 2000 se comenzó a implementar la carrera de «Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2».

y aquellos que actualmente estarían en condiciones de formar parte de la escuela por la capacitación obtenida, pero no cuentan con cargos vacantes.

Por lo mencionado anteriormente, podemos resumir que hay dos núcleos problemáticos relevados: por un lado, las diversas modalidades de acceso e incorporación de los docentes indígenas y el rol desempeñado en las aulas y, por otro, las posibilidades de acceso a capacitación y/o formación específica. A partir de éstos, sostenemos que es fundamental que se capacite en EIB tanto a los docentes indígenas como a los maestros no-indígenas, superando el enfoque tradicional de formación docente y creando espacios de reflexión sobre la especificidad de las problemáticas educativas locales, incluyendo en el debate a las comunidades. Como así también redefinir de manera colectiva el rol del maestro bilingüe como sujeto educativo y el rol del maestro de grado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, y la relación pedagógica entre ambos en el marco de la EIB.

5. A modo de cierre

A lo largo de este trabajo, nos propusimos dar cuenta de las características que asume la EIB en Argentina, y más puntualmente los maestros indígenas dentro de la EIB. Si bien desde hace más de tres décadas se vienen implementado 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 aún no se equipara con el resto de la población nacional.

Nuestra perspectiva de análisis se adhiere a una visión ampliada de la «interculturalidad», una visión política integral. El derecho a la educación, a la salud, al medio ambiente, a la tierra y territorio no son reivindicaciones «escindibles» unas de otras, y la consecución de una se vincula, estrechamente, con el logro de las demás. Sin desmerecer la importancia del uso (comunitario y escolar) de las lenguas indígenas, y sin desconocer los procesos de silenciamiento y subalternización lingüística operados a partir de la matriz «castellanizante» impuesta por el Estado a través del sistema educativo, sostenemos que la política educativa hacia los pueblos indígenas no debe reducirse a una mera cuestión de «traducción», porque de esta manera la EIB se reduce a una educación bilingüe. Si bien tampoco se atienden satisfactoriamente las problemáticas y necesidades lingüísticas de las comunidades, tal como lo demuestran las escasas cifras respecto de la inserción de los alumnos indígenas en los niveles de educación superior. Por todo esto, es fundamental comprender a la EIB como un proyecto político integral de, para y por los pueblos indígenas de nuestro país.

Como se ha mencionado, para poder avanzar en la implementación y desarrollo de la EIB, es importante tener en cuenta la necesaria formación de los docentes, tanto indígenas como no indígenas, en lo referido a la interculturalidad y el plurilingüismo. Por ello, sería importante la reformulación de los contenidos de los *currícula* actuales de los institutos de formación docente, como así también la capacitación continua de los docentes en ejercicio, fortalecer el trabajo en equipo y la creación de material didáctico pertinente como recursos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como analizamos, el rol de los maestros indígenas se caracteriza por su gran inestabilidad dentro de las escuelas, dependiendo tanto de las diversas modalidades de acceso e incorporación de estos docentes como del acceso (o no) a capacitación y/o formación específica para ejercer ese rol. Como pudimos apreciar en el desarrollo de este artículo, estas cuestiones encuentran una amplia variabilidad entre los contextos provinciales, entre los docentes de diversas ge-

neraciones e incluso entre diferentes instituciones de la misma jurisdicción. Por lo tanto, es importante señalar esas diversidades, ya que repercuten, de uno u otro modo, en la conformación de las trayectorias escolares de los niños y niñas indígenas. En síntesis, y para finalizar, podemos señalar que la cartografía de los maestros de la EIB, reseñada en este trabajo, pretende evidenciar y funcionar como diagnóstico con el fin de que en un futuro se creen acciones que reviertan algunas de sus condiciones de inserción en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G. & Díaz, R. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del Statu Quo? En: Díaz, R. & Alonso, G. (comps.). *Construcción de espacios interculturales*. (pp. 67–87). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Borton, A., Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C. (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En: Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.). *La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. (pp. 197–222). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz, R. & Villarreal, J. (2009). Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 15–26.
- Enriz, N. (en prensa). Pasado y presente de la escuela intercultural bilingüe de Misiones. Reflexiones a partir de la experiencia de un docente indígena. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Falaschi, C. (1998). El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina. En: *Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología*. (pp. 876–881). Colegio de Antropólogos de Chile: Temuco.
- García, S. M., Cremonesi, M. & Cappannini, M. (en prensa). Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata (provincia de Buenos Aires). En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gates, Z. (en prensa). Maestros indígenas en la EIB: la situación de los docentes wichí en Salta y Formosa. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la Educación Argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), 183–194.

- Hecht, A. C. (2010). Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas de Argentina. *Espaço Ameríndio*, 4(1), 92–116.
- Hecht, A. C. (2011, noviembre). *Debates y desafíos de los/as maestros/as en la Educación Intercultural Bilingüe*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Nacional de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (ESTRADO), Resistencia, Chaco, Argentina.
- Hecht, A. C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 185–211.
- Hirsch, S. & Serrudo, A. (en prensa). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: una aproximación a la labor de los docentes wichí y guaraní de la provincia de Salta. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ley 26.206/06, de 27 de diciembre de 2006, de Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.062, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Medina, M. (en prensa). «Articular, esa palabra todavía no se logra». Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas de dos instituciones educativas con modalidad EIB de Resistencia (Chaco). En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ossola, M. (en prensa). Educación Intercultural Bilingüe y lengua quichua en Santiago del Estero. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rodríguez, M. & Alaniz, M. (en prensa). Interculturalidad y educación en la provincia de Santa Cruz. Una construcción en diálogo. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sagastizabal, M. A. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.
- Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 91–102.
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En: Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. (pp. 255–272). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Valdez, C., Rodríguez De Anca, A., Villarreal, J. & Alves, A. (en prensa). Maestros mapuche en escuelas públicas insertas en lofche: historia, tensiones y desafíos para una educación intercultural. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Villarreal, M. C. & Martínez, M. E. (en prensa). Maestros indígenas en la provincia de Santa Fe. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Walsh, C. (2000). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*, (165), 121–133.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Walsh, C., García Linera, A. & Mignolo, W. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. (pp. 21–70). Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. En: Castro–Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 47–62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En: Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. (pp. 223–254). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zidarich, M. (en prensa). Maestros indígenas wichí de la provincia del Chaco. En: Hecht, A. C. & Schmidt, M. (comps.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.