

EDUCACION SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE
ENTRE INDÍGENAS *QOM* Y *WICHÍ* (CHACO Y SALTA)

Aliata Soledad¹ y Mancinelli Gloria²

RESUMEN

En este artículo ofrecemos un análisis a partir de los resultados de las investigaciones para la elaboración de nuestras tesis doctorales en curso. Ambos trabajos, desde una perspectiva antropológica con diferentes objetos de análisis, indagan en problemáticas socioeducativas que se plantean en grupos indígenas de la región del Gran Chaco. Centralmente nos interesa poner en diálogo las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos indígenas *qom* y *wichí* de las provincias de Salta y Chaco, Argentina haciendo hincapié en los procesos de educación superior. Consideramos que el estudio acerca del rol y los desafíos que conlleva la formación de docentes indígenas y no indígenas permite generar nuevas reflexiones para mejorar no sólo las tasas de egreso en los niveles primario y secundario, sino también para avanzar con las condiciones de acceso, permanencia y egreso en el nivel de Enseñanza Superior en estas poblaciones.

PALABRAS CLAVE: Jóvenes/adultos indígenas, educación superior, formación docente, trayectorias socioeducativas, Chaco/Salta.

ABSTRACT

In this article, we offer an analysis based on the results obtained from the research that we conducted to make our current doctoral theses. Seen from an anthropological perspective with different analysis goals, both works explore socio-educational problems that arise in ethnic populations of the Gran Chaco region. Our main interest is to compare the socio-educational trajectories of *qom* and *wichí* indigenous youths and adults, focusing on the higher education processes. We consider that studying the role and the challenges involved in the training of indigenous and non-indigenous teachers allows us to create new reflections to address this issue and to advance not only by improving the completion rates at primary and secondary level, but also by improving the access conditions, retention and completion rates at Higher Education level in these populations.

KEYWORDS: Indigenous youths/adults, higher education, teacher training, socio-educational trajectories, Chaco/Salta.

Manuscrito recibido: 1 de diciembre de 2017

Aceptado para su publicación: 17 de enero de 2018

¹ UBA/CONICET-INAPL. 3 de Febrero 1378 (C 1426BJN). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. soledadaliata@hotmail.com

² UBA. mancinelli.gloria@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones permiten comprender el rol histórico y estratégico que ha tenido y tiene la formación de docentes indígenas, para avanzar con procesos de inclusión educativa sobre el nivel superior entre los pueblos Indígenas de América Latina (López y Küper 2000; Rebolledo 2009; Hecht, Enriz y García Palacios 2016). En estos trabajos, podemos advertir de qué modos la formación docente ha permitido entre otras cosas, mejorar los indicadores de egreso en el nivel primario y secundario. Pese a esto, los resultados están aún muy lejos de ser los deseados y esperados. Asimismo, diversas investigaciones reconocen que la tasa de egresados indígenas en el nivel medio junto a la masificación del sistema de enseñanza superior fueron algunas de las condiciones para que, en estas poblaciones, se forjaran nuevas y mayores demandas sobre el nivel superior, terciario y universitario (Ossola 2015; Mato 2018). Estos trabajos permiten evidenciar el rol que tiene la enseñanza superior en el sistema educativo en su totalidad y en el objetivo de lograr reconfigurar las matrices monoculturales, hegemónicas y homogeneizadoras que presenta el sistema educativo en todos sus niveles.

Asimismo, las investigaciones permiten comprender, y es lo que nos interesa sostener en este artículo, que el proceso iniciado para atender mejoras en materia de inclusión educativa en poblaciones indígenas, expresa una dinámica de retroalimentación entre las iniciativas y experiencias que se realizan en los distintos niveles de enseñanza. Esto llevaría a concluir que el diseño de acciones para atender contextos de diversidad y desigualdad socioeducativas debe apuntar a operar considerando y articulando iniciativas e intervenciones sobre los diferentes niveles de educación.

En lo que refiere al nivel superior, vemos que este nivel de enseñanza se muestra aún muy reticente a incorporar y operar desde un paradigma intercultural (Ossola 2015). Pese a esto, especialmente en la última década, se ha evidenciado un proceso de visibilización de indígenas en la Educación Superior ya no sólo en aquellas carreras abocadas a la formación de docentes, donde

carreras como enfermería, medicina y derecho se encuentran como las más demandadas. El proceso de visibilización de indígenas en la educación superior puede reconocerse principalmente en los programas que se han ido conformado en diferentes instituciones –nacionales y regionales–, para acompañar y estimular el ingreso, permanencia y egreso de los indígenas que logran acceder a la educación superior.

Específicamente, en este trabajo señalaremos en los primeros apartados una breve síntesis de los estudios sobre los inicios de la educación intercultural a nivel general, la situación actual y la formación docente en contextos interculturales en Argentina. Seguidamente presentamos de manera resumida los ejes de nuestros proyectos de investigación, que se desarrollan en torno al estudio de las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestro/as indígenas qom del centro chaqueño por un lado, y de las demandas de formación superior por parte de jóvenes y adultos de dos comunidades *wichí* ubicadas al noreste de Salta, por otro. Para luego ocuparnos de presentar aquellos aspectos centrales que fueron recuperados desde los relatos de vida y trayectorias socioeducativas de jóvenes indígenas que transitan o transitaron una formación superior tanto docente, como de otras carreras. Por último, ofrecemos a modo de cierre algunas de las conclusiones que obtuvimos a partir del diálogo entre resultados que fueron produciendo estas investigaciones.

Consideramos de suma importancia trabajar sobre las trayectorias socioeducativas de estos grupos, dado el contexto actual de hostigamiento, estigmatización y desigualdad social. Es por ello que las instancias de formación docente con perspectiva intercultural pueden habilitar nuevos ámbitos de reflexión en torno a la construcción de las identificaciones étnicas y sociolingüísticas, así también como espacios de reivindicación de derechos conquistados por los mismos pueblos.

En las trayectorias analizadas se evidencia cómo la formación superior repercute positivamente en los niveles educativos primarios y secundarios, y al mismo tiempo dichas mejoras se presentan como estratégicas para que estas poblaciones puedan acceder al nivel superior, tanto en

lo que refiere a formación docente como en otras carreras.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LOS INICIOS Y EL PANORAMA ACTUAL

Las propuestas de educación intercultural comprenden un proceso histórico de mediano y largo plazo. Si bien algunas tempranas experiencias se registran en América Latina a partir de 1950, en términos generales es durante la década del 1970 que comienzan a tomar un mayor impulso. Se trata de intervenciones que desde entonces se vienen realizando para atender contextos de marcada desigualdad socioeducativa, donde las tasas de analfabetismo no lograron ser atendidas por las políticas educativas que se inician desde finales del siglo XIX. Vinculadas a las luchas emprendidas por los movimientos sociales indígenas, se fueron generando demandas de formación y capacitación docente, con expectativas muy diversas pero apuntando principalmente a una mejora en la calidad educativa. Desde estas experiencias se han podido visibilizar las complejidades y los desafíos que reviste atender las condiciones de desigualdad socioeducativas, y la diversidad de contextos sociales, culturales, y lingüísticos que presenta América Latina en su conjunto, y cada Estado nacional y provincial.

Sin embargo, la configuración de este proceso se afirma sobre un conjunto de variables estructurales y coyunturales que han derivado en nuevos procesos de desigualdad. Las limitaciones que expresaron los sistemas educativos tradicionales de alcanzar la plena alfabetización de los pueblos de América Latina, confluyó con un escenario de profundos cambios en las dinámicas económicas, como respuesta a las crisis estructurales que comenzaron a poner fin a los *estados bienestarristas* a partir de la de la década del 70. En ese sentido, López y Küper (2000) explican que la educación indígena transitó en este primer período una forma más *compensatoria*, donde las lenguas indígenas son utilizadas para alfabetizar los primeros años, para luego asimilar a las comunidades a las lógicas hegemónicas occidentales (políticas de castellani-

zación). Con la regencia de los movimientos indígenas, comenzará un giro hacia el bilingüismo, consolidando el manejo de la lengua materna indígena. Es a partir de los años 80', que en América Latina se comienza a hablar de una Educación Bilingüe Intercultural (EBI), anclada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales.

En este marco emergen nuevas políticas que introdujeron una nueva lógica para operar sobre el sistema educativo. Como subraya Hecht (2013) para el caso argentino, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), emerge desde el Estado como política focalizada y como paliativa para atender nuevos contextos de desigualdad, y en el marco de iniciativas políticas tendientes a avanzar con la descentralización del sistema educativo. Una de las principales paradojas de este proceso es que la EIB como política se ha limitado a intervenir sobre la población indígena, operando como una modalidad dentro del sistema educativo en espacios escolares a los que concurren niños/as y jóvenes indígenas.

Cabe mencionarse aquí, que a diferencia de la EIB que se conforma como política nacional, enfocada sobre los niveles inicial y primario, la educación superior no cuenta en nuestro país con una política específica en materia de interculturalidad³. Una de las mayores implicancias es la falta de un currículum nacional que oriente y especifique los lineamientos para la formación de docentes en

³ Según la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se instaura la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad:

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

la perspectiva o modalidad intercultural. En este marco, muchos de los espacios de capacitación docente se han convertido en verdaderos espacios de innovación didáctica y producción de conocimientos. Desde este lugar, la Educación Superior Universitaria ha acompañado el proceso, a través de sus políticas extensionistas⁴. Este acompañamiento es cada vez más comprendido no sólo como respuesta a demandas puntuales de las comunidades indígenas con las que trabajamos, sino también reconociéndolo como instancias fundamentales para la producción de conocimientos.

Actualmente, la Educación Intercultural Bilingüe se desarrolla en México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En algunos países como México y Ecuador, la EIB constituye un subsistema en cierto modo paralelo al regular dirigido a la población hispano hablante mayoritaria. Las grandes contribuciones que ha dejado la EIB invitan a repensar los destinatarios de estas políticas, y postular formas más abarcadoras que trasciendan el ámbito de la educación indígena y se contemple su aplicación a la sociedad en general (López y Küper 2000).

En nuestro país, se han elaborado interesantes trabajos etnohistóricos que brindan importantes herramientas para comprender las condiciones socioeducativas actuales de los grupos indígenas. Éstos han analizado la historia de dominación, exterminio y acallamiento contra los pueblos indígenas del actual territorio argentino (Briones 1998;

Delrio *et al.* 2007; Delrio 2010; Gordillo 2006; Lenton 2010; Papazian y Nagy 2010; Trincherro 2009; entre otros); así también como la complejidad de las políticas indígenas en Argentina (Lenton 2010; Radovich 2014; Tamagno 1996; entre otros). Específicamente, dentro de los estudios vinculados con el ámbito educativo intercultural, destacamos los trabajos de Alonso y Díaz (2004); Bordegaray y Novaro (2004); Hecht (2007, 2015); Hecht y Zidarich (2016); Medina y Hecht (2015); Novaro (2006). Como bien señalamos para el caso latinoamericano, en Argentina las políticas indígenas se configuran en la década del ochenta junto con el retorno a un gobierno democrático y la emergencia de distintas instancias de reclamo por parte de los grupos indígenas. En lo educativo, estos colectivos exigían una educación que respondiera a las necesidades de niños/as, jóvenes y adultos/as indígenas.

En este proceso podemos advertir, que desde su carácter focalizado, estas políticas se han limitado a intervenir sobre los niveles inicial y primario, desatendiendo los niveles medio y superior especialmente. En lo que refiere al nivel medio, si bien hubo avances en las tasas de egresados, las intervenciones en materia intercultural aún son escasas. Mientras que el nivel superior, no cuenta a nivel nacional con una política precisa que reconozca derechos a los Pueblos Indígenas de recibir una Educación Intercultural. Concretamente en el caso de la provincia de Chaco, se estima que la mitad de los jóvenes *toba/qom* (entre quince y diecinueve años) no ha alcanzado a completar séptimo grado. Sólo uno de cada cinco jóvenes terminó el nivel primario y uno de cada cuatro, ingresó en el nivel medio. De los jóvenes que asisten a la escuela, sólo uno de cada cuatro se encuentra en el ciclo del nivel que le corresponde por edad y no presenta retraso escolar (UNICEF 2011).

Los resultados obtenidos por el INDEC, “Encuesta complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005” (Tabla 1) muestran las desventajas entre los jóvenes *qom*.

Según un estudio realizado por UNICEF (Ob. Cit.), estas desventajas se deben no sólo al abandono escolar, sino a un significativo retraso entre quienes permanecen dentro del sistema educativo.

⁴ Nos referimos a acompañamientos realizados en el marco de políticas de extensión y transferencia universitaria, como los UBANEX y los Voluntariados universitarios. Desde estos espacios la universidad se ha ido involucrando en un trabajo conjunto con actores indígenas que ha ido tejiendo vínculos particulares e históricos entre los diferentes Pueblos Indígenas y las Universidades. Entre las principales experiencias podemos mencionar el caso del CIFMA, uno de los primeros Institutos de nivel Terciario para la Modalidad Aborigen, en la provincia del Chaco, en el cual se han involucrado distintos equipos de extensión para el acompañamiento para producir herramientas que permitan atender los desafíos que se van planteando en el proyecto de consolidar EIB en nuestro país (Acuña: 2010).

EDUCACION SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE
ENTRE INDÍGENAS QOM Y WICHÍ (CHACO Y SALTA)

Pueblo Indígena	Población de 15 años o mas	Sin Instrucción	Primario Incompleto	Primario Completo	Secundario Incompleto	Secundario Completo	Superior
Toba	39.435	13,1	35,2	21,4	16,6	7,6	4,6
Total de Pueblos Indígenas	387.465	6,3	20,9	24,5	24,5	13,8	11,2

Tabla 1. Grados de escolaridad alcanzados por la población indígena, en general, y toba/qom, en particular. Fuente: INDEC-ECPI, 2004/2005.

En el caso de Salta, entre la población indígena también se expresan fuertes problemáticas de analfabetismo y una alta deserción escolar. En este caso, cabe agregar algunos datos. Entre los wichí, localizados en las provincias de Salta, Chaco y Formosa, sólo el 5% del grupo de edad 20-29 años tiene secundario completo y no existen registros en esa edad sobre los que están cursando el nivel superior. Únicamente en el grupo de edad siguiente (30-39 años) existe la información que el 1% de esa población ha egresado del nivel terciario no universitario. Considerando el total de la

población wichí mayor de 15 años, sólo el 0,5% tiene algún tipo de formación superior (terciario y universitario) (Paladino 2009:91). En lo que refiere puntualmente a la tasa de analfabetismo para el caso de Salta, podemos guiarnos tomadas de los resultados del INDEC (2010) “Analfabetismo en población general e indígena u originaria de 10 años y más, por sexo (Salta)” (Tabla 2) y la “Tasa de analfabetismo de la población total y la población indígena u originaria de 10 años y más, por sexo (Salta)” (Figura 1), en las que se muestra la tasa de analfabetismos a nivel del total de la pobla-

	Población total	Condición de alfabetismo					
		Alfabetos			Analfabetos		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total provincial	968.376	938.009	459.009	478.751	306.367	12.710	17.658
Indígena u originaria	59.866	54.541	28.328	26.213	5.325	2.078	3.247

Tabla 2. Analfabetismo en población general e indígena u originaria de 10 años y más (según sexo, Provincia de Salta). Fuente: INDEC, 2010.

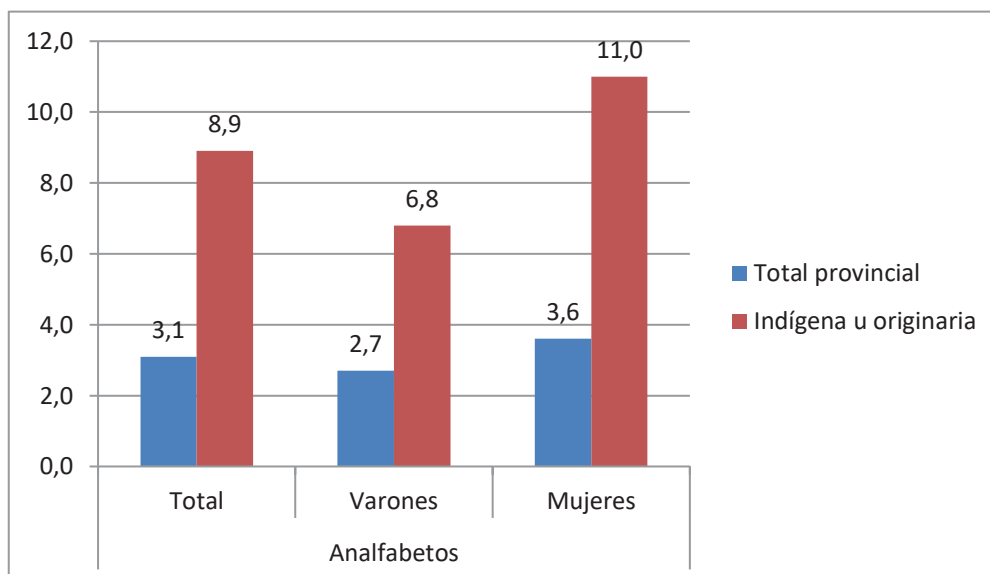


Figura 1. XXX. Fuente: INDEC, 2010.

ción indígena provincial (8.9%). Si analizamos los resultados a nivel provincial, comparando cifras por departamento, notamos que en aquellos departamentos que concentran población wichí, toba/gom la cifra llega al 14% en Santa Victoria Este, al 11% en Rivadavia.

Cabe advertir que Salta es una de las provincias que se incorporan más tardíamente en las propuestas de la EIB (Hecht 2015). En lo que refiere a políticas de formación docente, a diferencia de Chaco, Salta no se ha limitado a procurar la matriculación de indígenas. Por otro lado, de modo similar a lo que sucede en Chaco, las escuelas primarias de modalidad en EIB se vinculan con una menor calidad educativa. Generalmente estas escuelas están ubicadas dentro de la comunidad por lo que el total de su matrícula es de niños indígenas. En el caso de las comunidades *wichí*, al ingreso de este ciclo, los niños y niñas son monolingües en lengua materna. La escuela representa el lugar de aprendizaje de la lengua hegemónica, y la lectoescritura se consolida en lengua hegemónica durante el 4º y 5º grado. En cuanto al nivel medio, la situación es despareja, según comunidad y departamento. En algunas comunidades del departamento de Rivadavia, no hay prácticamente acceso a este nivel de enseñanza, registrándose según entrevistas, “un egresado cada 5 años”. Durante el nivel medio merma el uso y el vínculo con la lengua materna. Esto se debe a que la escolaridad media, a diferencia de la primaria, se cursa fuera de la comunidad. En el caso del Departamento de San Martín (Salta), algunas comunidades cuentan con secundario propio mostrando importantes mejoras en el número de egresados. En este caso, el uso de la lengua continúa siendo relevante mostrando usos vinculados al espacio escolar⁵.

⁵ Lamentablemente, no se han realizado aun estudios estadísticos, el dato se desprende de los trabajos de campo realizados en los departamentos de Rivadavia y San Martín. El mismo se basa en charlas con docentes, directivos y padres y referentes de la comunidad. En el caso de Misión Chaqueña, una de las primeras comunidades wichí del departamento de San Martín en lograr tener un colegio secundario dentro de la comunidad, encontramos un egreso promedio por año de 15 jóvenes, mientras que la comunidad La Misión del Departamento de Rivadavia, las entrevistas refieren

Dadas estas situaciones socioeducativas de los grupos *gom* y *wichí*, consideramos nodal para nuestros trabajos indagar en las trayectorias de jóvenes y adultos que han podido transitar y concluir sus estudios primarios, secundarios y terciarios.

A partir del panorama presentado sobre la situación de los grupos indígenas de la región chaqueña caracterizada por marcadas condiciones de desigualdad social, procesos de negación identitaria y asimilacionismo, los proyectos que venimos desarrollando se perfilan, desde una perspectiva crítica, hacia un cuestionamiento de las prácticas y discursos esencialistas y estigmatizantes en torno a la diversidad sociocultural y a la formación superior de jóvenes y adultos indígenas. Debemos aclarar que cuando hablamos sobre la importancia de la formación docente para los grupos indígenas nos referimos tanto a la capacitación del docente indígena como no indígena. Específicamente, la formación desde una perspectiva intercultural para los docentes no indígenas surge como una demanda puntual para las comunidades en relación con los procesos de estigmatización que históricamente se evidencian en la cotidianeidad escolar. Como bien señalamos, una de las características del sistema educativo argentino es el lugar homogeneizante y unificador otorgado a los docentes desde el Estado. Este mandato disciplinador forma parte del pasado, pero también del presente de las escuelas. De ahí la contradicción en la práctica cotidiana, en el marco de las políticas de respeto a la diversidad sociocultural (Novaro 2011). Es bien interesante la advertencia que plantea la autora acerca de ciertos sentidos en torno a los mandatos creados bajo este panorama: “la xenofobia del nacionalismo escolar argentino, la ingenuidad de un humanismo que no tiene en cuenta las condiciones reales de vida, la descontextualización del discurso democratizante” (Novaro 2011:2). En muchos casos, la falta de herramientas socioculturales para trabajar en contextos interculturales refleja los procesos históricos de nuestro país y se vinculan fuertemente con el fenómeno

a un egresado cada 5 años, siendo la apertura de una colegio secundario propio y dentro de la comunidad la principal demanda relevada.

del racismo y la discriminación. Cuando nos referimos al racismo como discriminación, se trata de un ámbito público en el cual algunos grupos considerados inferiores son excluidos de recursos, servicios y derechos (Segato 2006). Según la autora, “la discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos.” (Segato 2006:3). Tanto en el caso de Salta como en Chaco, esta restricción se acentúa en el acceso o permanencia diferencial de los jóvenes y adultos indígenas al sistema educativo (ya sea primario, secundario y/o terciario).

ACERCA DE LAS INVESTIGACIONES

Particularmente, nuestras investigaciones doctorales⁶ se desarrollan en la región del noreste argentino, en lo que se reconoce como la región del Gran Chaco⁷. Allí se expresa y concentra la mayor diversidad étnica y lingüística de nuestro país –qom/toba, moqoit, guaraní, wichí, chorote, chulupí, pilagá–. A nivel nacional, esta región se

⁶ Estos trabajos se enmarcan dentro de dos proyectos UBACyT del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA: “Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela”, dirigido por Ana Carolina Hecht, y “Conflictos por la apropiación de los recursos y procesos de regularización territorial. Estrategias económicas y políticas de pequeños productores criollos e indígenas”, dirigido por Alejandro Balazote.

La pertinencia de nuestras investigaciones para el área de Antropología y Educación reside en elaborar un análisis crítico sobre las problemáticas educativas de grupos indígenas en nuestro país, buscando cuestionar las miradas reduccionistas y esencialistas en torno a la diversidad sociocultural, y a las condiciones de desigualdad que contextualizan las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos.

⁷ Los 675.000 km² existentes en Argentina comprenden la totalidad de las provincias del Chaco, Formosa y Santiago del Estero y parcialmente a las provincias de Salta, Jujuy, Tucumán, La Rioja, Catamarca, San Juan, San Luis, Córdoba, Santa Fe y Corrientes.

extiende a varios estados provinciales como el noreste de Salta, Formosa, Chaco, entre otras.

El proyecto *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as indígenas del Chaco*, busca comprender la complejidad que existe en los modos de identificar la figura del docente indígena, así como también los procesos de autoidentificación. En esta provincia, la educación indígena surgió durante el año 1986 cuando se comienza a discutir en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (*toba/qom, wichí y moqoit*) un proyecto de ley integral del aborigen chaqueño. Lo discutido sobre los problemas de la educación se presentó al ministro de Gobierno, Justicia y Educación y posteriormente, una delegación de líderes indígenas de las tres etnias se trasladó a la ciudad de Resistencia para presentar la petición personalmente a las autoridades. Específicamente, se estaba cuestionando la situación escolar del nivel primario ya que muy pocos niños lograban egresar de séptimo grado. Uno de los problemas principales que se expresaba era que los niños asistían a una escuela donde los maestros/as solamente enseñaban en español y muchos de ellos tenían otra lengua materna, lo que perjudicaba enormemente la comprensión.

Numerosas investigaciones educativas y etnográficas de distintas regiones del país como Santa Fe, Salta, Formosa, Neuquén, entre otras, ponen en discusión temáticas muy interesantes que abordan la relevancia que ha tomado el rol del maestro en las políticas interculturales en educación, así también como la formación y capacitación de los docentes indígenas, los debates acerca de la diversidad lingüística y sociocultural, los procesos identitarios y los múltiples saberes (Achilli 2008; Díaz 2001; Gates 2015; Hecht y Schmidt 2016; Hirsch y Serrudo 2015; Hirsch 2003; Medina 2015; Novo *et al.* 2010; Ramos 2010; Valdez *et al.* 2015; Villarreal y Martínez 2015). Otros estudios, como Batallán 1998, 2004; Rockwell 2013, indagan en las transformaciones del trabajo docente, la cotidianidad escolar y nuevas prácticas de los educadores. Si bien se han efectuado algunos avances en este campo, queda un vasto camino para profundizar en los modos de identificar a dichos sujetos y a las percepciones sobre las propias identificaciones

como maestros/as indígenas en contextos de acentuada diversidad y desigualdad socioeducativa. De esta manera, este proyecto doctoral actualmente se centra en esas temáticas, y continúa la línea de trabajo desarrollada en la tesis de licenciatura, orientada al análisis de experiencias y sentidos en torno a la diversidad y desigualdad socioeducativa en el contexto de la modalidad EIB de una población *toba/qom* del centro de la provincia del Chaco. Esos primeros análisis permitieron documentar prácticas y discursos de dichos contextos, sistematizar bibliografía sobre los ejes temáticos en torno a la diversidad y desigualdad socioeducativa, e historizar las condiciones de exclusión socioeducativas que han atravesado las comunidades indígenas *toba/qom* de la provincia de Chaco. Dado que uno de los ejes problemáticos de mayor relevancia está vinculado con la construcción de sentidos estigmatizantes respecto a lo indígena en el ámbito educativo, la investigación se focalizó en la figura de los/as maestros/as indígenas. Se trata de un grupo de sujetos que se auto-reconocen como indígenas *toba/qom* y han realizado alguna formación/capacitación como educadores. Específicamente, la investigación intenta abordar las trayectorias socioeducativas de un grupo maestros/as indígenas del centro chaqueño, articulando las identificaciones construidas desde espacios institucionalizados (escuelas, institutos de formación docente), como los procesos identitarios que se dan en espacios domésticos y/o informales (al interior de los hogares, en los barrios, etc.).

Si bien se trata de un contexto en el cual se han implementado gran cantidad de legislaciones a favor del respeto y reconocimiento de la diversidad socioeducativa impulsadas por las mismas organizaciones y dirigentes indígenas, en la zona existen distintas formas de implementar y pensar la educación indígena. Bajo este contexto que oscila entre el reconocimiento y la negación identitaria, la figura del maestro/a indígena adquiere múltiples sentidos. Dado este escenario, analizamos los matices de dichos procesos de identificación, tomando como eje de análisis algunos relatos autobiográficos (de maestras/os indígenas) en articulación con entrevistas, observaciones y charlas informales con un número importante de sujetos (indígenas

y no indígenas), vinculados a espacios educativos de la región (personal de establecimientos de nivel primario, secundario y terciario; referentes de la supervisión escolar local y regional; entre otros).

El otro proyecto, *La Educación Superior en contextos interétnicos y de (re)configuraciones socio territoriales del Noreste Salteño*, releva las principales demandas de formación superior que se expresan por parte de jóvenes y adultos en dos comunidades *wichí* ubicadas al noreste de Salta dentro del municipio de Embarcación. Desde aquí, la investigación explora en las prácticas, los sentidos y las representaciones que indígenas y no indígenas le asignan a este nivel de enseñanza, considerando el marco de relaciones interétnicas y los procesos de reconfiguraciones socioterritoriales que se derivan del avance de la frontera agropecuaria que en las últimas décadas afectan la región del Chaco Salteño.

Asumiendo la convergencia entre demandas educativas y territoriales que se expresan en los diferentes colectivos indígenas de América Latina, los principales interrogantes en esta investigación se orientan a comprender y analizar: ¿Cómo se conforman demandas educativas sobre el nivel superior en las comunidades *wichí* del Noreste Salteño? ¿De qué modos se vinculan con procesos de (re) configuraciones socioterritoriales que interpelan a estas comunidades? ¿Qué sentidos del territorio y la territorialidad se expresan dentro de estas demandas? ¿Qué prácticas se constituyen dentro de estas comunidades para lograr el acceso a estos espacios de enseñanza? ¿De qué modos los procesos económicos y el desarrollo del actual modelo agrario se tornan una variable que otorga sentidos particulares a la EIB?

Las luchas por el territorio, la autonomía y el desarrollo territorial que sostienen los colectivos indígenas se realizan en el marco de una intensa disputa por los recursos ambientales. El contexto de estas disputas se deriva del desarrollo del actual modelo agro productivo que avanza sobre los territorios y las territorialidades⁸ indígenas. Algunas

⁸ Cabe en señalar la diferenciación que hacemos entre los términos territorio y territorialidad. Territorio es utilizado para referirnos a la extensión geográfica en tanto

de las consecuencias más inmediatas de este proceso es la desarticulación de las principales estrategias productivas realizadas por estas poblaciones para garantizar las condiciones de subsistencia y reproducción social en tanto grupos étnicamente diferenciados. Esto se debe a que la deforestación ha mermado un conjunto de “recursos naturales” (madera, la miel, agua, frutos, y diversos animales que formaban parte de la cocina wichí, como el pescado, el ñandú, etc.). Asimismo, la mecanización del proceso de producción agrícola requirió de menor fuerza de trabajo para la siembra y la cosecha, afectando el nivel de empleo en trabajos precarios y estacionarios con los que articulaban las estrategias económicas domésticas.

La hipótesis de trabajo para esta investigación sostiene que la formación superior, en las comunidades indígenas, se constituye –paradójicamente– como estratégica para la reproducción social, cultural y simbólica del grupo y su identidad étnica. De esta forma se la vincula y se la comprende como estratégica para la producción de la territorialidad ya que, mediante el acceso a conocimientos y titulaciones que ofrece este nivel de enseñanza se espera: 1) producir nuevas estrategias para la subsistencia dentro de las comunidades, 2) el acceso a los empleos estatales presentes dentro de las mismas, 3) la autonomía para dirigir proyectos subsidiados que permitan el desarrollo territorial. Trabajar sobre el aspecto territorial, se definió en base a dos criterios. Por un lado, se consideró que las mayorías de las producciones en las que se abordan procesos interculturales en el

nivel de enseñanza superior analizan programas que se desarrollan dentro de las propias instituciones. Si bien muchas de estas se realizan dentro de provincias en las que se expresan y se manifiestan fuertemente procesos étnicos, la mirada está situada centralmente sobre lo que acontece en torno a estos programas. Por otro lado, en estas producciones se reconocen los procesos territoriales que afectan a las comunidades indígenas, las nociones de territorio y territorialidad no son asumidas conceptual y analíticamente por lo que se expresa como una variable que ha sido aún poco explorada principalmente dentro de investigaciones que refieren a procesos educativos interculturales. En el marco de esta investigación, las entrevistas y charlas informales para la elaboración de trayectorias socioeducativas de jóvenes y de adultos indígenas que transitan o han transitado la educación superior, permiten reconocer procesos espaciales significativos que han reforzado la relevancia de profundizar en la dimensión espacial para el análisis de procesos socioeducativos.

Como se expondrá en los siguientes apartados, al poner en diálogo los resultados que van produciendo nuestras investigaciones, hemos podido recuperar en primer lugar la relevancia en términos teóricos metodológicos de indagar sobre las trayectorias escolares. En segundo lugar, nos ha permitido reconocer sinergias que se producen entre experiencias de formación y capacitación docente (indígenas y no indígenas) en materia de interculturalidad y la emergencia de nuevas demandas de formación a nivel superior en estas poblaciones.

producto social, delimitada en el marco de relaciones de poder por parte de un individuo o grupo social. La idea de territorialidad es comprendida “como estrategia del grupo, para influenciar, afectar o controlar objetos, personas y relaciones a partir de la delimitación de un área geográfica (Schmidt, 2017:68)...” apunta asimismo a la temporalidad, movilidad y flexibilidad de los territorios, contribuyendo a la crítica a los territorios estáticos y dotándolos de historicidad (Schmidt, Ob. Cit. 69). En la investigación doctoral en la que indagamos sobre demandas de educación superior, esta distinción entre territorio y territorialidad es relevante en tanto que permite recuperar experiencias socioeducativas vinculadas con procesos de territorialización, preguntándonos de que maneras las demandas educativas se entretujan como estrategias de control y producción de territorios.

TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE JÓVENES Y ADULTOS *WICHÍ* Y *QOM*, QUE TRANSITAN O HAN TRANSITADO LA FORMACIÓN SUPERIOR

En ambas investigaciones hemos podido identificar algunos temas interesantes para pensar en ciertos aspectos que permitieron y/o condicionaron el acceso de los entrevistados a la formación superior. Para ello, nos centramos en la trayectoria de los sujetos. Cabe aclarar que el término trayectorias ha sido abordado principalmente desde las ciencias de la educación

(como trayectorias escolares) para diagnosticar las situaciones que atraviesan los estudiantes durante su escolaridad (Terigi 2008; Robelo 2010). Desde nuestra perspectiva antropológica, retomamos la noción de trayectorias no como diagnóstico del proceso escolar, sino como categoría analítica que permita evidenciar a lo largo de la vida de una persona, sus experiencias socioeducativas de modo más abarcador. Estamos pensando no sólo en los espacios escolares transitados por los sujetos (los proyectos educativos de los establecimientos, el vínculo con los docentes y los modos de experimentar dichos espacios, etc.), sino también en los espacios educativos que se dan por fuera del sistema formal de aprendizaje. Es decir, nos interesa documentar los recorridos socioeducativos en relación con la lengua indígena y los contenidos culturales que transcurren también en espacios domésticos y/o barriales. El focalizarnos en las trayectorias implica indagar en procesos muy personales de cada entrevistado/a, que si bien son particulares de cada persona, reflejan al mismo tiempo interesantes coincidencias entre jóvenes y adultos del mismo o de distinto grupo étnico. En este caso, el eje que aúna las dos investigaciones es el lugar que ocupan los estudios superiores y ciertas experiencias en común que condicionaron y/o incentivaron dichos estudios. En el caso de la provincia de Chaco, se realizaron entrevistas desde el 2013 a dos estudiantes indígenas (qom) que cursaban sus estudios terciarios en un instituto tradicional, más de 20 estudiantes indígenas (qom) entre 20 y 30 años de edad que se encontraban en ese momento cursando en institutos de formación docente, y a 30 mujeres (qom) y 25 hombres (qom), que actualmente son docentes indígenas (qom) entre 30 y 45 años de edad que en su mayoría se formaron en el mismo instituto, y 12 mujeres y 11 hombres (entre 30 y 50 años de edad, no indígenas) que se desempeñan en tareas educativas (como directivos, funcionarios, etc.). Para el caso de la provincia de Salta, se realizaron entrevistas a 21 jóvenes, (7 mujeres y 14 hombres) que se encuentran cursando o han cursado en el nivel universitario en carreras como enfermería, nutrición y derecho y terciario en profesorado de

nivel inicial y primario, algunos de los cuales son actualmente docentes bilingües.

En primer lugar, un factor indispensable para comprender estas trayectorias es la desventaja socioeconómica en la que se encuentran gran cantidad de familias indígenas de las regiones mencionadas. Estas situaciones se reflejan en las entrevistas y están vinculadas concretamente con las dificultades que tuvieron durante la infancia y/o adolescencia para finalizar la escuela primaria, secundaria y/o terciaria. Así, por ejemplo, en experiencias transitadas por jóvenes *wichí* de dos comunidades, una de ellas ubicada en la periferia de la ciudad de Embarcación, el paso de la escuela primaria a la secundaria se evidencia como un momento complejo en aspectos económicos porque reviste como principal desafío el poder conseguir el uniforme escolar que exige el establecimiento. Dada esta dificultad, la comunidad cuenta con un sistema de redes sociales que procuran gestionar padrinos para acompañar las exigencias económicas de vestimenta, apuntes y materiales didácticos. En el caso de jóvenes y adultos *qom* entrevistados, una de las grandes dificultades económicas que surge en sus trayectorias es al momento de iniciar los estudios terciarios. Si bien en los niveles previos atravesaron situaciones económicas complejas, muchos pudieron concluir las. Sin embargo, las experiencias de alcanzar un nivel superior son excepcionales en comparación con otros miembros de su propia familia. Mayormente, estos jóvenes han podido trabajar mientras cursaban sus estudios superiores, pero otros no han logrado sostener un trabajo y la formación profesional debido a la necesidad de trabajar tiempo completo, como ser el caso de quienes realizaron tareas como empleadas domésticas. Una de las mujeres entrevistadas (actualmente es maestra indígena), menciona que *“la única que salió adelante y me recibí soy yo”*. Es decir, dadas las desventajas socioeducativas y económicas, sus hermanas lograron terminar el secundario pero no pudieron seguir estudiando y se dedicaron a trabajar de servicio doméstico. Ella, termina el primario a los 15 años y va a un secundario, pero sólo cursa primer año: *“Fracase yo también obviamente porque era muy...nos exigían demasiado. Y no teníamos tampoco, digamos económicamente para*

seguir. Mi padre no tenía". A los 17 años comienza a trabajar como empleada doméstica durante el día y logra estudiar por la noche la secundaria de comercio que la termina a los 23 años. Al tiempo, inicia sus estudios terciarios (Instituto de formación docente de la ciudad) y termina abandonando y retomándolo más adelante. (Registro 2015).

Asimismo, se destacan la importancia del apoyo de sus familias y el esfuerzo que hacen para conseguir recursos y afrontar los gastos de la escolaridad. Fenómeno que para muchos resultó de estímulo para no abandonar los estudios, a pesar de las dificultades. En el caso de Mirna, maestra indígena, explica que el acompañamiento de su padre generó en ella un mayor compromiso con sus estudios: "*Yo veía el esfuerzo que él ponía...yo decía cómo le voy a defraudar a mi papa si yo no estudio*". (Registro 2015) Es decir, si bien se trata de establecimientos públicos, varios sujetos tuvieron que atravesar grandes dificultades económicas para mantener la escolaridad (tanto por los materiales, el calzado, vestimenta, el transporte, etc.).

Otra problemática que identificamos está relacionada con las grandes distancias en la que se encuentran los establecimientos educativos respecto de las viviendas de las familias (ya sea para nivel inicial, medio y/o terciario). Con frecuencia, los niños/as y jóvenes deben recorrer varios kilómetros para asistir a la escuela. Si bien en algunos de los relatos de jóvenes *wichí* aparecen frecuentemente recuerdos de experiencias divertidas y de momentos compartidos (volver juntos en bicicletas, con linternas, con frío, gomas de bicicletas o de motocicletas que se pinchan, con un poco de hambre), cuando las distancias son más largas, se agudiza el gasto por el uso del transporte público (en los casos que tienen este servicio) y como señalamos, el dinero para comer y dormir, ya que los horarios de transporte y la distancia limitan el regreso a los hogares diariamente. Los jóvenes que desean iniciar estudios terciarios, mayormente suelen trasladarse de la zona rural a la urbana en donde se hallan ubicados la mayor parte de los institutos de educación superior. Algunos deben viajar a otras ciudades, y/o elegir realizar carreras que brinden albergue para hacer viable la cursada durante la semana y regresar al hogar los fines

de semana (como quienes cursan en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, CIFMA en el Chaco). Según una de las entrevistadas (37 años), actual maestra indígena, en relación al CIFMA explica que "*(...) Yo empecé porque es una posibilidad, acá hay albergue, no pagas alquiler. (Estudiar en CIFMA) Es la única posibilidad de ser alguien*". Por su parte, Marisa en ese momento estudiante de 21 años, menciona que "*algunos quieren estudiar pero no tienen recursos, por eso vinieron a CIFMA. Es una salida laboral más rápida*" (Registro 2013).

Por otra parte, un tema que ejerce gran influencia en las trayectorias educativas de los/as entrevistados/as es el de la calidad educativa. Maestros/as *qom* señalan que muchas de las zonas en las cuales se está implementando la EIB, registran demandas respecto al bajo nivel que tienen los establecimientos en donde se escolarizaron la mayoría de los jóvenes y adultos entrevistados, en comparación con otras instituciones educativas no insertas en comunidades indígenas. Esta situación se refleja en las dificultades que muestran los/as niños/as para afrontar la exigencia de la escuela secundaria, o los jóvenes indígenas que terminan en dichas escuelas y luego se les dificulta adaptarse a la exigencia del nivel terciario.

Un último punto para considerar está relacionado con la transmisión de la lengua indígena y el contacto interétnico. En el caso de Chaco, la mayoría de los entrevistados/as no son hablantes fluidos de la lengua *qom* ya que han transitado experiencias durante la infancia y la adolescencia alejadas de la transmisión de la lengua y aspectos culturales indígenas. Como aparece en varios relatos, en esa región se produjo la Matanza de Napalpí, que impactó fuertemente en las comunidades dejando un temor que los llevó a dejar de transmitir la lengua para no ser perseguidos y/o asesinados. Paralelamente, la escuela también invisibilizó el contexto intercultural producto de las políticas educativas de homogeneización y castellanización de la época. Sin embargo, para muchos de los jóvenes y adultos esa situación se revierte al cursar sus estudios terciarios, en donde se encuentran con nuevos conocimientos sobre las identificaciones étnicas, la historia y la lengua indígena.

Es por ello que para muchos, esa experiencia marca un hito muy importante en sus trayectorias personales. Una de las entrevistadas (Sandra, actual maestra indígena) cuenta que nunca hablaban (en su infancia) de *“ser aborígen, de ser de pueblos originarios, de ser perteneciente a alguna cultura, una lengua... o sea, es algo que se daba nomás... Jamás me senté a reflexionar”* (se ríe). Es en la etapa del terciario que se encuentra con la historia de su familia, su historia. *“Mediante que voy descubriendo la carrera, teníamos que investigar acerca del origen nuestra familia, de donde provenía todo... Ahí descubro... me descubro yo y descubro la historia de mi mamá y de mis abuelos”* (Registro 2015).

Para el caso de los jóvenes *wichí*, el nivel medio representa prácticamente el primer contacto interétnico. Es decir, que al transitar su escolaridad dentro de la propia comunidad y en la modalidad en EIB durante la primaria, al iniciar los estudios secundarios se encuentran por primera vez con pares no indígenas dentro de una institución. Los jóvenes entrevistados señalan que éste es un momento importante porque es una experiencia que les permitió producir herramientas para transitar estudios superiores, a pesar de que las redes de ayuda económica no se extienden, salvo excepciones, a este nivel.

Como podemos advertir, si bien las investigaciones presentadas no se centran en analizar la formación docente, ésta se expresa como uno de los aspectos principales en la trayectoria de los jóvenes y adultos indígenas. Siguiendo las entrevistas, esa formación permitiría mejorar la calidad educativa, habilitando el acceso, permanencia y egreso de niños/as indígenas de los niveles iniciales y medios. La incidencia de la formación de docentes propios en la calidad educativa se la vincula tanto al compromiso de este docente con la comunidad y el deseo de mejoras y desarrollo de éstas, como al nivel de empatía dada la experiencia de vida compartida y principalmente el conocimiento de la lengua. Asimismo, la formación de docentes indígenas favorecería a las nuevas generaciones para que logren alcanzar los recursos necesarios para ingresar, permanecer y egresar del ciclo superior, tanto en carreras docentes, como otras áreas necesarias.

Según algunos referentes de la comunidad, padres y madres de jóvenes indígenas, en algunos casos la baja calidad educativa se la vincula no tanto con los conocimientos previos de los docentes sino a la profunda subestimación por parte de éstos respecto de las posibilidades y oportunidades de que sus jóvenes alcancen estudios superiores. Los propios jóvenes al reflexionar sobre las dificultades que afrontan para sostener en términos académicos la cursada en el nivel superior, se expresan sobre aquello no aprendido, a diferencia de lo aprendido por los estudiantes no indígenas.

Por otro lado, la formación superior aparece en los relatos como necesaria para alcanzar los pocos empleos estatales que se presentan dentro de la comunidad, siendo la docencia uno de los empleos más estables y con mayor presencia dentro de las comunidades.

Tanto en la región del chaco salteño como en Chaco, permanecer y concluir los estudios terciarios representa un gran logro y emergen como grandes desafíos personales y de orgullo para sí mismos y para la comunidad. Y al mismo tiempo, en los relatos sobresale el compromiso y la satisfacción de los/las entrevistados de volver a la comunidad como docentes y transmitir lo aprendido.

Si bien en las últimas décadas vemos un aumento de matrícula de indígenas en diferentes espacios de educación superior, como también la conformación de políticas y programas que apuntan a la inclusión de indígenas en este nivel de enseñanza, cabe señalarse que el conjunto de investigaciones reconocen que la profesionalización de indígenas no ha resuelto la cuestión del acceso al empleo (Osolla 2015). Esto se vincula tanto con la disminución de la oferta laboral, como a una persistencia de dinámicas de discriminación en los procesos de selección para diferentes empleos. En el caso puntual de la docencia, en el ámbito estatal la asignación de docentes sigue un criterio de selección por puntaje estandarizado, es decir sin criterio de diferenciación de base étnica, condición que se modifica en algunas provincias y jurisdicciones en las que se han desarrollado escuelas de gestión comunitaria, lo que ha permitido producir experiencias escolares con una mayor presencia de docentes indígenas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La articulación de ambas investigaciones permite evidenciar el rol significativo que ha tenido y que tiene la formación superior para jóvenes y adultos indígenas de la región del noroeste salteño y centro del Chaco.

En cuanto a los condicionamientos que se han registrado en las entrevistas, respecto a alcanzar niveles de educación terciarios, podemos mencionar las dificultades económicas que afectan el acceso y permanencia de los niños/as y jóvenes indígenas en la escuela primaria y secundaria (ya sea por la falta de recursos para trabajar en el aula, los gastos de traslado o las grandes distancias que deber recorrer para llegar a las escuelas, tratándose en muchos casos de zonas rurales en las que deber caminar varios kilómetros por falta de transporte público). Asimismo, otra de las problemáticas que aparece son las desventajas en cuanto a la calidad educativa que afecta a los jóvenes que se forman en contextos rurales interculturales. En el caso de quienes transitaron o transitan una formación de nivel superior, algunas de las principales dificultades que vivencian son la falta de contenidos mínimos, competencias básicas de lecto-escritura, limitaciones en el uso y comprensión de la lengua hegemónica, entre otros.

De esta manera, en las trayectorias analizadas se vislumbra cómo la formación superior permite en muchos casos apuntalar los niveles primarios y secundarios, al tiempo que las mejoras sobre esos niveles se muestran estratégicas para que en estas poblaciones se alcancen mejoras en el acceso al nivel superior, tanto en lo que refiere a formación docente como en otras carreras. Principalmente, porque permitiría atender situaciones vinculadas con la calidad educativa y formar docentes comprometidos con el desarrollo de las comunidades.

Por otro lado, las condiciones sociolingüísticas en las que se encuentran los grupos indígenas de estas regiones muestran otro gran desafío para la formación de docentes indígenas en cuanto a la vitalidad lingüística. En la mayoría de los casos, los jóvenes que acceden a este nivel de enseñanza poseen pocas competencias en lengua indígena – qom y wichí –, lo que vuelve a situar el aspecto

lingüístico como una problemática a atender en el aula. Como señala Hecht (2015), si bien la escuela se ha ubicado en un lugar significativo en la construcción de la subjetividad de los maestros indígenas, ésta no constituye un espacio fundamental en los aprendizajes vinculados con las lenguas (tanto escritura indígena como oralidad en español). Es recién en instancias de educación superior que se evidencian dichos aprendizajes. Dadas estas circunstancias, en las trayectorias se entrevé que el momento de transitar los estudios terciarios representa un acontecimiento fundamental en los procesos de identificación étnica y lingüística. En muchos casos, se encuentran por primera vez con saberes históricos y/o lingüísticos de la propia comunidad, y en otros, es el primer contacto con jóvenes indígenas de otros grupos indígenas.

Se debe destacar que desde espacios menos formales, de transferencia universitaria, la universidad ha tenido un rol importante en el proceso de acompañamiento de las demandas de formación docente. Especialmente, algunas universidades como la Universidad Nacional de Noreste han configurado un programa de inclusión educativa de indígenas que opera atendiendo no sólo el ingreso, sino brindando espacios de capacitación a docentes indígenas, pero también de capacitación a docentes e investigadores de la misma universidad (Artieda *et al.* 2017). Asimismo ha avanzado con políticas de inclusión de personas indígenas consideradas sabias para la comunidad, para el debate y la definición de intervenciones que procuran fortalecer y mejorar el programa.

Sin embargo, consideramos que la educación superior aun no asume ni reconoce el rol que tiene dentro de este proceso de democratización de la enseñanza en todos sus niveles. En primer lugar, porque se muestra aun reticente a incorporar algún paradigma vinculado con el reconocimiento de la diversidad. En segundo lugar, porque este sistema de enseñanza opera desconociendo su articulación con los otros niveles de enseñanza.

Dado el contexto actual en el cual se perpetúan, y en algunos casos se agudizan, los procesos de hostigamiento y estigmatización de los pueblos indígenas de Argentina, creemos que trabajar sobre las trayectorias socioeducativas de estos gru-

pos puede habilitar nuevas formas para pensar en los procesos de discriminación, negación identitaria y desigualdad socioeducativa que afecta a los jóvenes y adultos indígenas. En ese sentido, percibimos que las instancias de formación docente con perspectiva intercultural pueden ser espacios fecundos para reflexionar sobre la construcción de las identificaciones étnicas y sociolingüísticas. Así también, como herramientas para el propio proceso de revitalización étnica de los pueblos indígenas y reivindicación de derechos conquistados y tratados internacionales desconocidos por gran parte de la sociedad argentina y vulnerados por parte del Estado en sus distintos niveles.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E.

2008. Formación docente e interculturalidad. *Diálogos Pedagógicos*. N° 12: 121-138.

ALONSO, G. y R. DIAZ

2004. ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En *Construcción de espacios interculturales*, editado por R. Díaz y G. Alonso. Miño y Dávila, Buenos Aires.

ARIETA, T., L. ROSSO, A. LUJAN y A. ZOMORA

2017. Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Noreste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la Interculturalidad. En *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalidad*, editado por D. Mato.

BATALLAN, G.

1998. ¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de la escuela democrática. *Revista de la Academia*. N° 3: 123-134.

BATALLAN, G.

2004. El poder y la construcción de la identidad

laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19: 63-81.

BORDEGARAY, D. y G. NOVARO

2004. Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19: 101-119.

BRIONES, C.

1998. *La alteridad en el cuarto mundo. Una construcción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.

DELRIO, W., D. LENTON, M. MUSANTE, M. NAGY, A. PAPAIZAN y G. RASCHCOVKY

2007. *Reflexiones sobre la dinámica genocida en la relación del Estado argentino con los pueblos originarios*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

DELRIO, W.

2010. *Memorias de expropiación: sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia: 1872-1943*. Universidad nacional de Quilmes, Bernal.

DIAZ, R.

2001. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

GATES, Z.

2015. Maestros indígenas en la EIB: La situación de los docentes wichí en Salta y Formosa. En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, editados por M. Schmidt y A.C. Hecht, pp. 201-222. Novedades Educativas, Buenos Aires.

GORDILLO, G.

2006. *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Prometeo, Buenos Aires.

- HECHT, A. C.
2007. Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas* (1): 183-194.
- HECHT, A. C.
2015. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, vol. 16 Año 8, No. 1.
- HECHT, A. C.
2015. Trayectorias escolares de maestros Toba/qom del chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 24 (2): 1-12.
- HECHT, A. C. y M. SCHMIDT
2016. La capacitación de auxiliares bilingües en el Chaco salteño. En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, editados por M. Schmidt y A.C. Hecht, pp. 223-238. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- HECHT, A. C. y M. ZIDARICH
2016. *Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/qom y Wichí*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires.
- HIRSCH, S.
2003. *Aportes a la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural: La capacitación para la docencia en comunidades guaraníes del norte salteño*. Trabajo presentado en Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela. Universidad Nacional de Luján.
- HIRSCH, S. y A. SERRUDO
2015. Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta. En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, editados por M. Schmidt y A.C. Hecht, pp. 179-198. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- LENTON, D.
2010. Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico* P 57-97. <http://aa.revues.org/781>
- LOPEZ, L. y W. KUPER
2000. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo, Programa de Formación en Educación Intercultural bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), Cochabamba.
- MATO, D.
2017. Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. En *Revista +E* (7): 188-203.
- MEDINA, M.
2015. Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia. En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, editados por M. Schmidt y A.C. Hecht, pp. 161-178. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MEDINA, M. y A. C. HECHT
2015. Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis Educativa. Argentina* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141087005_
- NOVARO, G.
2006. Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* 4 (7): 49-60.
- NOVARO, G.
2011. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Biblos, Buenos Aires.
- CERVERA NOVO, J., G. CORBATO, A. C. HECHT, S. LOSADA, G. PAIS, I. PETZ, M. SCHMIDT
2010. Educación. Intercultural Bilingüe en el

- chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües. En *La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, editados por S. Hirsch y A. Serrudo. Noveduc, Ciudad de Buenos Aires.
- OSSOLA, M.
2015. *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE. Santiago del Estero.
- PAPAZIAN, A. y M. NAGY
2010. Prácticas de disciplinamiento indígena en la Isla Martín García hacia fines del siglo XIX. *TEFROS*. (8).
- RADOVICH, J. C.
2014. Política Indígena y movimientos etnopolíticos en la Argentina contemporánea. Una aproximación desde la Antropología Social. *Antropologías del Sur* N°1: 133-145.
- RAMOS, J. L.
2010. Las identidades étnica y nacional de maestros mixtecos (México), ¿contradictorias o complementarias? *Gazeta de Antropología* N° 26 /2.
- ROBELO GARCÍA, O.
2010. *Un estudio sobre la trayectoria académica de los estudiantes de Posgrado de Pedagogía de la UNAM*. Reporte posdoctoral, UNAM-Posgrado de Pedagogía, México.
- ROCKWELL, E.
2013. El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México, pp. 437-473.
- SCHMIDT, M.
2017. Crónicas de un (des) ordenamiento territorial. Disputas por el territorio, modelos de desarrollo y mercantilización de la naturaleza en el este salteño. En *Teseopress*: <https://www.teseopress.com/cronicas>
- SEGATO, R.
2006. Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. *Serie Antropología*, 404. Brasilia.
- TAMAGNO, L.
1996. Legislación indígena, dificultades para su reglamentación y aplicación: El caso de la provincia de Buenos Aires. En *Pueblos indios, soberanía y globalismo*, editado por E. Varesse. Quito: Abya-Yala, pp. 255-280.
- TERIGI, F.
2008. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Dussel, I. et al. Buenos Aires, Santillana, pp. 161/178.
- TRINCHERO, H.
2009. Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *RUNA XXX*, (1): 45-60.
- UNICEF
2011. *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. Sattolo y Tenner. Argentina.
- VALDEZ, M. C., A. RODRIGUEZ, J. VILLARREAL y A. ALVES
2015. Maestros mapuce en escuelas públicas insertas en lofce: historia, tensiones y desafíos para una educación intercultural. En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, editados por M. Schmidt y A.C. Hecht, pp. 47-68. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- VILLARREAL, M. C. y M. E. MARTINEZ
2015. Maestros indígenas en la provincia de Santa Fe. En *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, editados por M. Schmidt y A.C. Hecht, pp. 89-104. Novedades Educativas, Buenos Aires.