

NOTA DE POLÍTICA EDUCATIVA

De un enfoque compensatorio a uno transformador: las docentes indígenas y el futuro de la educación intercultural en Argentina

ECHIDNA GLOBAL SCHOLARS PROGRAM



Resumen ejecutivo

A pesar de tres décadas de desarrollo de políticas públicas en Argentina, la mayoría de las niñas, niños y jóvenes indígenas no tiene acceso a escuelas de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ni a una educación de calidad. Las niñas indígenas enfrentan barreras adicionales derivadas de responsabilidades vinculadas a roles de género y preocupaciones de seguridad. Basada en entrevistas narrativas, grupos focales, una encuesta y un taller participativo con docentes indígenas y actores políticos, esta nota de política educativa explora las trayectorias educativas de mujeres indígenas, las barreras y los apoyos con los que se encontraron y lo que estas experiencias pueden revelar sobre cómo fomentar la igualdad de género desde una perspectiva arraigada en el contexto cultural.

Los hallazgos muestran cómo las docentes indígenas se enfrentaron a limitaciones sociales y culturales, hicieron uso de los apoyos y herramientas disponibles y se convirtieron en actoras clave y agentes críticas de la transmisión y el cambio culturales.

Basándose en las posibilidades creadas por esta primera generación de maestras indígenas en Argentina y centrándose en sus experiencias y voces, esta nota ofrece recomendaciones para apoyar a la política de la EIB a cumplir su promesa a través de tres dimensiones interconectadas:

1. Fomentar el compromiso con un cambio basado en los valores de la diversidad, el multilingüismo y la igualdad de género.
2. Apoyar las capacidades de las docentes indígenas para liderar una educación transformadora a través de nuevos roles y espacios dentro de la escuela, y de redes para ampliar su alcance.
3. Alinear a los actores de política pública mediante el desarrollo de una visión y un propósito compartidos para la EIB que generen la cohesión necesaria para el cambio sistémico.

Introducción

En los últimos 30 años, Argentina ha logrado avances significativos en el reconocimiento de los derechos de la niñez indígena a una educación relevante mediante el desarrollo de una política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Argentina 2006; Hecht 2014). Sin embargo, estos avances no se han traducido en mejores resultados educativos para los jóvenes indígenas. Solo dos de cada diez niñas, niños y jóvenes indígenas asisten a escuelas de la EIB (Hecht et al. 2025; Ministerio de Capital Humano 2025b; INDEC 2024) y sus resultados de aprendizaje en Matemáticas y Lengua están, en promedio, diez puntos porcentuales por debajo de los resultados obtenidos por las niñas y niños no indígenas (Ambao y Bottinelli 2024). Las niñas indígenas se enfrentan a obstáculos adicionales en su trayectoria educativa debido a la carga de responsabilidades asociadas a los roles de género y preocupaciones de seguridad (Anaya 2012, 18; ENDEPA 2018b, 16; Asociación Civil Lola Mora y ONU Mujeres 2025).

La política actual de EIB no ha logrado ofrecer experiencias educativas culturalmente enraizada que desarrollen los diversos talentos de los estudiantes y los apoyen para que contribuyan a su propio bienestar y al de sus comunidades. Los esfuerzos por implementar la EIB en Argentina han incluido la formación de nuevas unidades de coordinación a nivel nacional y provincial, la creación de carreras de docencia en EIB y de institutos pedagógicos, el desarrollo de materiales educativos y el lanzamiento de becas

para estudiantes indígenas. Sin embargo, la implementación de la EIB ha carecido de la cohesión sistémica y del apoyo sostenido necesarios para abordar simultáneamente los numerosos componentes de la política (ENDEPA 2018a), desde el currículo, el personal docente y las escuelas hasta la alineación en torno al propósito, la pedagogía y las mentalidades (Sengeh y Winthrop 2022). De hecho, Hecht (2014) ha criticado el diseño mismo de la política de EIB por adoptar una visión limitada de la educación intercultural como un programa compensatorio; ENDEPA (2018a) también ha señalado la falta de una amplia participación indígena.

La formación docente, uno de los mecanismos principales a través de los cuales la EIB se lleva a la práctica, pone de manifiesto estas deficiencias tanto en el diseño como en la implementación de la política. Los programas de formación del profesorado en EIB, creados como parte de la política de EIB, siguen influenciados por la formación docente tradicional, con prácticas de homogeneización cultural que se centran en moldear al ciudadano nacional, entendido como urbano, monolingüe y monocultural (Hecht 2014; Guaymás y Hernández 2018). Marcados por currículos eurocéntricos, estos programas de formación no abordan de manera suficiente los conocimientos y las lenguas indígenas y carecen de vínculos sólidos con las escuelas de EIB, lo que limita la capacidad del personal docente indígena para apoyar a sus alumnos (Unamuno 2015; Hecht 2014).

El personal docente indígena—en su mayoría mujeres—es clave para hacer realidad la promesa de la EIB. Las mujeres indígenas desempeñan un papel vital en la transmisión cultural y lingüística dentro de sus familias, y su labor como docentes extiende su influencia a las escuelas y a otros espacios sociales.

El personal docente indígena—en su mayoría mujeres—es clave para hacer realidad la promesa de la EIB. Las mujeres indígenas desempeñan un papel vital en la transmisión cultural y lingüística dentro de sus familias (Hirsch 2008), y su labor como docentes extiende su influencia a las escuelas y a otros espacios sociales. Gracias a sus experiencias vividas en el sistema educativo y a su profundo conocimiento de los valores y prácticas indígenas, no son meras ejecutoras de políticas, sino agentes críticas que cuestionan las expectativas y normas de género (Hecht et al. 2018). Sin embargo, se sabe poco sobre sus experiencias dentro del sistema educativo, tanto respecto a sus propias trayectorias educativas como a su proceso de formación como docentes. Ignorar estas experiencias limita la capacidad de las políticas y prácticas de EIB para garantizar de manera efectiva el derecho a la educación de una nueva generación de niñas, niños, mujeres y hombres indígenas.

Esta nota de política educativa se basa en las experiencias vividas y el profundo conocimiento contextual de las maestras indígenas para explorar cómo el diseño y la implementación de las políticas de EIB pueden asegurar las trayectorias educativas de las niñas y niños y su capacidad para contribuir a hacer realidad los sueños de sus comunidades. Lo que se desprende de ello apunta a la importancia de fortalecer el papel de las docentes como actores sociales clave a la hora de abordar las aspiraciones y necesidades de los jóvenes indígenas en Argentina. Mediante entrevistas narrativas, la nota identifica las barreras sistémicas a las que se enfrentan las mujeres indígenas y destaca el apoyo crucial que recibieron para avanzar en sus carreras. Esta nota ofrece recomendaciones para los formuladores de políticas, instituciones formativas, referentes indígenas y para la comunidad educativa, no solo para proteger los derechos de la niñez y juventud indígenas a una educación pertinente, sino también para reimaginar un sistema educativo multilingüe y multicultural que fomente una sociedad más justa, pacífica y próspera.



Educadora qom Jessica Chara. Puerto Tirol. Foto de Ynty Wanady.

Contexto: Los pueblos indígenas en Argentina, de la invisibilización al reconocimiento

Los cambios políticos en Argentina en los últimos 30 años con relación a los pueblos indígenas—como la reforma constitucional de 1994, que reconoció la preexistencia y los derechos de los pueblos indígenas, y la posterior introducción del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en 2004—constituyen esfuerzos significativos para transformar no solo las políticas y las prácticas, sino también las creencias y mentalidades que históricamente han marginado a los pueblos indígenas. Las raíces de estas creencias son profundas y se remontan a la construcción de una identidad nacional en el siglo XIX, en oposición a las comunidades indígenas, expresada a través de la dicotomía «civilización o barbarie» (Hirsch y Gordillo 2003). Estos cambios en las políticas son necesarios, pero solo constituyen el primer paso hacia una transformación más profunda en la forma en que la educación reconoce, valora y promueve la diversidad.

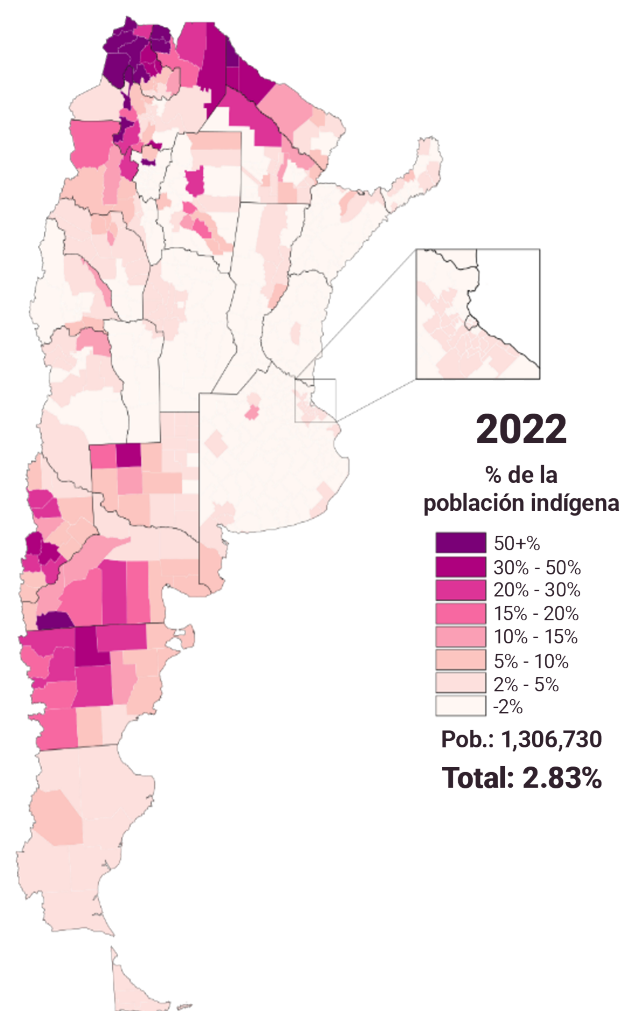
En esta sección, ofrezco un panorama de la situación de los pueblos indígenas en Argentina, el surgimiento de la EIB y su estado actual, con el fin de orientar los esfuerzos para construir un sistema educativo que trate a todas las niñas, niños y jóvenes con dignidad y apoye las luchas de las comunidades indígenas por un futuro más justo.

PANORAMA GENERAL: MÁS DE UN MILLÓN DE PERSONAS INDÍGENAS Y 15 LENGUAS INDÍGENAS

Durante la mayor parte de los siglos XIX y XX, los discursos oficiales en Argentina enmarcaron a las poblaciones indígenas como «el Otro», en oposición al cual se construyeron la civilización y la identidad nacional (Briones 2005; Briones y Guber 2008). Como consecuencia, los pueblos indígenas fueron invisibilizados en el discurso público y considerados «extintos», incluso en los libros de texto escolares (Artieda 2017; Hirsch y Gordillo 2003). Desde 2001, los censos oficiales han comenzado, de forma gradual y con limitaciones, a recopilar datos sobre la diversidad étnica, lo que ha dado

mayor visibilidad a la población indígena (véase la Figura 1) y ha puesto de manifiesto su creciente proporción respecto al total de la población (véase la Figura 2). En 2022, 1,3 millones de personas en Argentina se autoidentificaban como indígenas, pertenecientes a uno o más de los 58 pueblos indígenas del país, entre ellos los mapuches, guaraníes, diaguitas, qom, kollas, wichís y quechuas, hablantes de más de 15 lenguas diferentes.

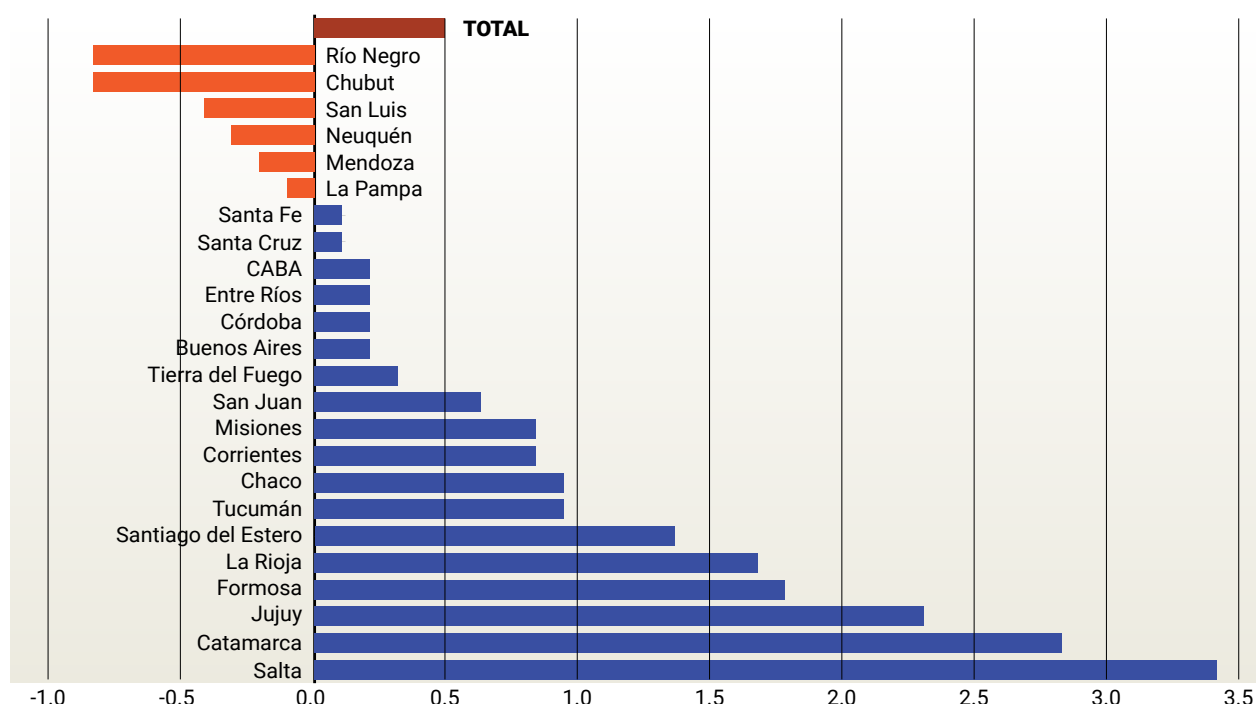
FIGURA 1.
Mapa de la población indígena en Argentina, Censo 2022



Fuente: Sargen220, 2024.

FIGURA 2.

Crecimiento de la población indígena en Argentina, 2010-2022, por provincia



Nota: datos del Censo 2010 (INDEC 2012) y del Censo 2022 (INDEC 2024).

Argentina se considera un país de ingresos medios (Banco Mundial 2025), con un PIB medio que oculta una importante desigualdad económica y una pobreza concentrada en las periferias urbanas y zonas rurales. Los pueblos indígenas son los más pobres entre los pobres. Uno de cada cuatro hogares indígenas vive con necesidades básicas insatisfechas, frente a uno de cada siete en el caso de los hogares no indígenas (Anaya 2012). El porcentaje de la población indígena que vive en la pobreza es más alto en provincias clave como Formosa (74,9 %), Chaco (66,5 %) y Salta (57,4 %) (Anaya 2012). Mientras que el promedio nacional de personas sin plan de salud es del 35,8 %, este porcentaje asciende al 47 % en el caso de los pueblos indígenas, un indicador que también refleja su exclusión del empleo formal (INDEC 2024). Entre los pueblos indígenas, las mujeres indígenas se enfrentan a los efectos combinados de la discriminación étnica, de género y de clase (Defensoría del Pueblo de la Nación 2021; Anaya 2012; González 2019; Bergesio et al. 2020).

Junto con la negación de los derechos humanos fundamentales, los derechos de las comunidades indígenas a la identidad, la lengua y la libertad de creencias han sido sistemáticamente socavados durante más de dos siglos. En este contexto, la importancia del giro—aunque incompleto—en las políticas públicas hacia la Educación Intercultural Bilingüe, se hace más evidente.

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

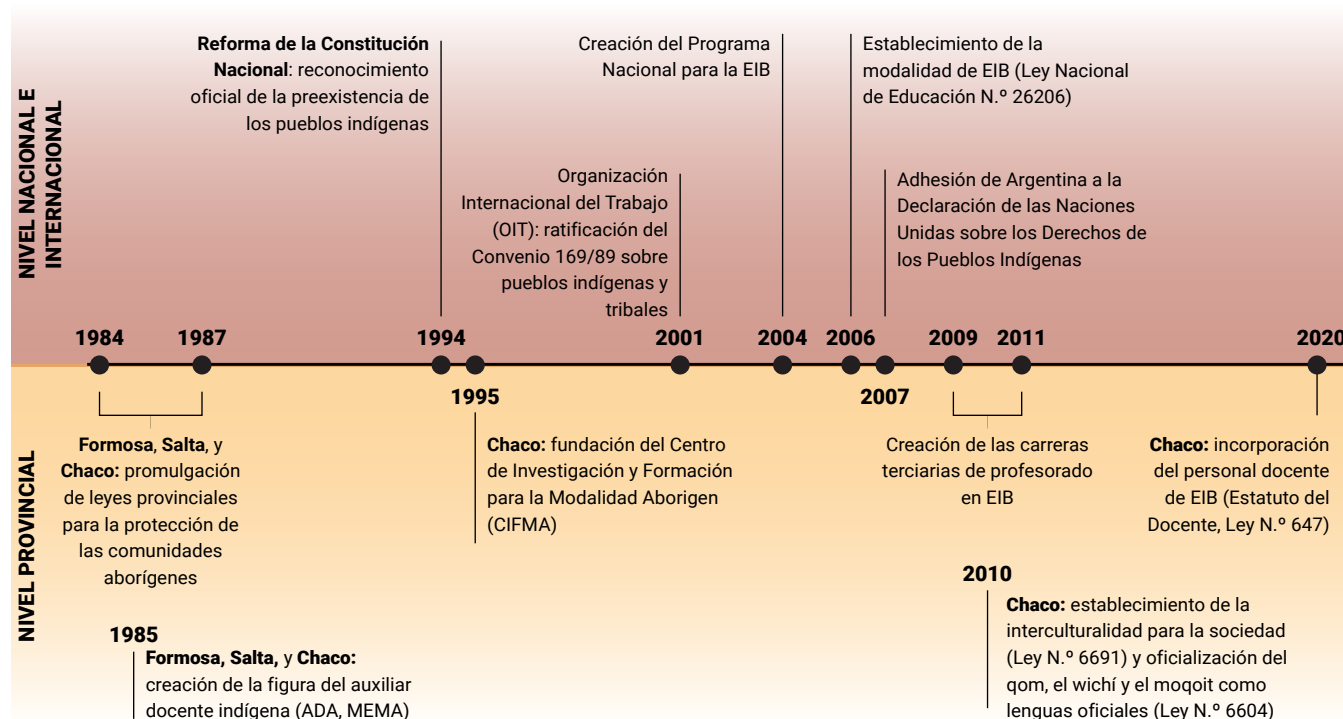
Las políticas de EIB en Argentina son el resultado de procesos sociales y culturales convergentes a nivel global, nacional y local. Durante el siglo XX, los discursos globales centrados en nuestra humanidad compartida y la justicia impulsaron varios movimientos, entre ellos, el movimiento indígena global (Smith 2012). El retorno a la democracia en Argentina en 1983 desencadenó una renovación normativa para garantizar la protección de los derechos humanos y

reparar injusticias. A nivel local, comunidades y referentes indígenas aprovecharon las oportunidades creadas, colaborando con activistas, investigadores y referentes religiosos y políticos para convertir décadas de luchas en nuevas leyes. Estas leyes, aprobadas desde finales de la década de 1980, abordaban las demandas de educación y salud interculturales, pero resultaron menos eficaces respecto a los derechos sobre la tierra, inclusión económica y participación política.

Paralelamente, los movimientos de mujeres argentinas articularon sus demandas: en primer lugar, sustituir las leyes anacrónicas que restringían la autonomía de las mujeres y, a continuación, desarrollar políticas y enfoques para garantizar la igualdad de género en todos los ámbitos (Giordano 2014). Sin embargo, no fue hasta 2014 que surgió una perspectiva integral, como el Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir, para poner de relieve cómo la intersección de las discriminaciones étnica y de género afecta a las mujeres indígenas (Sciortino 2014; Gómez 2020; Ramírez 2021).

A partir de mediados de la década de 1980, las políticas educativas reconocieron, por primera vez, la existencia de estudiantes indígenas y la necesidad de apoyar su aprendizaje, especialmente en su calidad de hablantes de lenguas indígenas (véase la Figura 3). Las provincias de Chaco y Formosa fueron pioneras en el reconocimiento de los auxiliares docentes indígenas, aunque con una función limitada, utilizando las lenguas indígenas como puente para aprender el español y los contenidos del currículo nacional (Hecht 2014). La creación de la modalidad de EIB en 2004 y su formalización con la Ley Nacional de Educación en 2006 ampliaron el alcance de la política de EIB al respaldar nuevas carreras docentes especializadas y desarrollar un currículo diseñado para enseñar las culturas y conocimientos indígenas. No obstante, la participación de personas y grupos indígenas en la configuración de estas políticas fue limitada (ENDEPA 2018a). El despliegue de estas políticas durante el giro neoliberal en Argentina circunscribió su diseño a programas de ayuda focalizados para una minoría, asociando la necesidad de interculturalidad y bilingüismo exclusivamente a las poblaciones indígenas (Hecht 2014).

FIGURA 3.
Desarrollo de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina



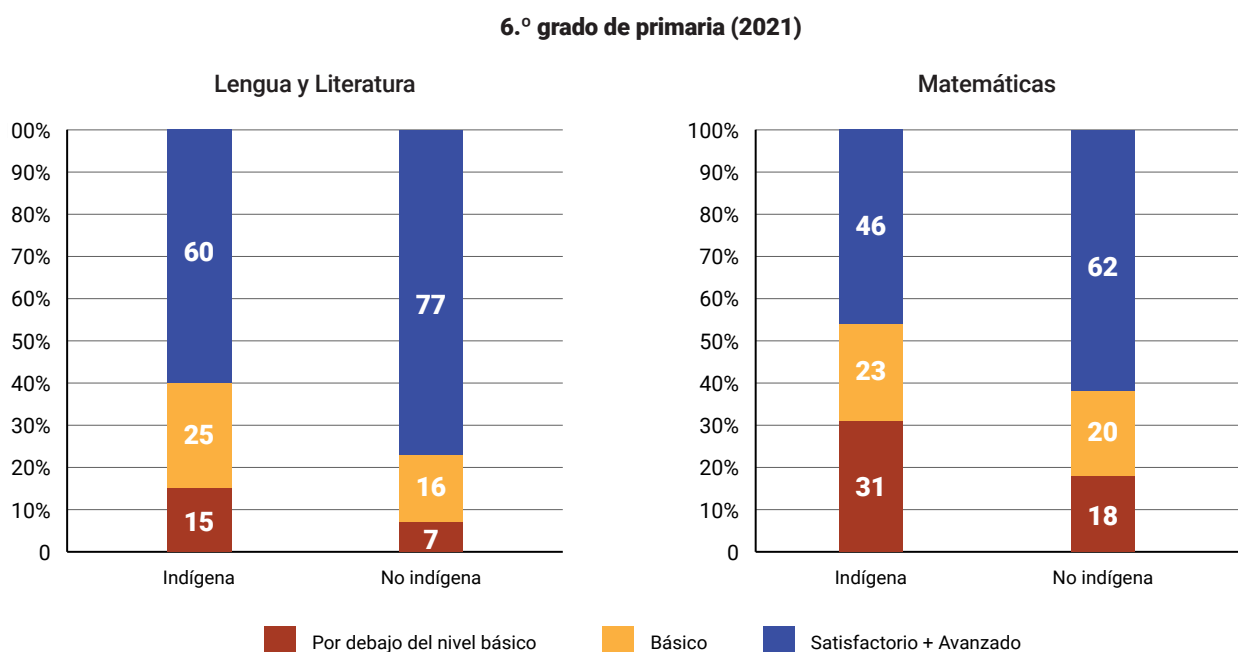
Fuente: Basado en Guaymás y Hernández 2018; Hecht 2014; ENDEPA 2018a..

SITUACIÓN DE LA EIB

Dos décadas después de la introducción de la EIB en Argentina, la niñez indígena sigue sin recibir la educación de calidad a la que tiene derecho, como lo demuestran los resultados de aprendizaje por debajo de sus compañeras y compañeros no indígenas. Esto se debe en parte a que muy pocas niñas y niños tienen acceso a escuelas y docentes de EIB. Al mismo tiempo, las escuelas y el personal docente de EIB no cuentan con suficiente apoyo para priorizar el fortalecimiento de una escuela de EIB basada en el diálogo de saberes.¹

FIGURA 4.

Comparación de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes indígenas y no indígenas, 2021



Nota: datos del nivel primario (6.º grado) de Aprender 2021 (Secretaría de Evaluación e Información Educativa 2023).

Los resultados educativos más bajos afectan a las personas indígenas a lo largo de su vida. Por ejemplo, el 58 % de las mujeres no indígenas tiene un título de secundaria o de educación superior, mientras que en el caso de las mujeres indígenas este porcentaje cae al 49 % (INDEC 2024). En 2025, se estimaba que la población trabajadora con título secundario ganaba un 13 % más que aquella que carecía de

A. Las y los estudiantes indígenas siguen sin tener acceso a una educación de calidad

Se han documentado de manera consistente resultados académicos más bajos para las niñas, niños y jóvenes indígenas en Lengua y Literatura, y Matemáticas, tanto en primaria como en secundaria en la evaluación nacional obligatoria *Aprender* (véase la Figura 4) (Ambao y Bottinelli 2024). Al mismo tiempo, estos resultados no se han estudiado lo suficiente para comprender cómo influyen el idioma, el entorno rural y otras variables en los resultados, ni para identificar a docentes y escuelas con mejores resultados.

él. La brecha salarial entre la población trabajadora con título secundario y la que cuenta con educación superior era aún mayor, del 63 % (OCDE 2025). Las dificultades para acceder a la educación primaria, secundaria y superior, así como para completarla, condenan a la juventud indígena a empleos peor remunerados y privan a la sociedad de las contribuciones de la población trabajadora y profesional indígena.

¹ El diálogo de saberes es un concepto que alude a la interacción entre diferentes tipos de conocimiento y formas de saber—entre ellos, el conocimiento científico, tradicional y popular—basado en la idea de que cada cultura, comunidad o grupo social posee conocimientos valiosos que pueden complementarse y enriquecerse mutuamente, con el fin de encontrar respuestas a los urgentes retos sociales y medioambientales (Val et al. 2019; Argueta Villamar 2012).

B. Las escuelas de EIB solo llegan a dos de cada diez niñas, niños y jóvenes indígenas

Las escuelas de EIB se conciben como una medida clave para proteger el derecho de la niñez indígena a una educación de calidad, pero esta posibilidad solo está al alcance de una minoría de niñas, niños y jóvenes indígenas. Aproximadamente 300.000 personas menores de 19 años se autoidentifican como indígenas, pero menos de uno de cada cinco asiste a una escuela de EIB (véase la Tabla 1). La mayoría de las niñas, niños y jóvenes indígenas asiste a escuelas comunes, que carecen de docentes

de EIB, currículos culturalmente relevantes, materiales y apoyo al bilingüismo. Como resultado, la transmisión intergeneracional de la lengua y los conocimientos culturales se ve gravemente amenazada. Las escuelas de EIB son actores cruciales, junto con las familias y comunidades, en la promoción de la cultura y lengua indígenas. Cuando las y los estudiantes asisten a una escuela convencional, las prácticas monolingües y monoculturales predominantes erosionan aún más la diversidad cultural y lingüística.

TABLA 1.
Número de escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina y alumnas y alumnos por nivel educativo, 2024, en comparación con el número de niñas, niños y jóvenes indígenas

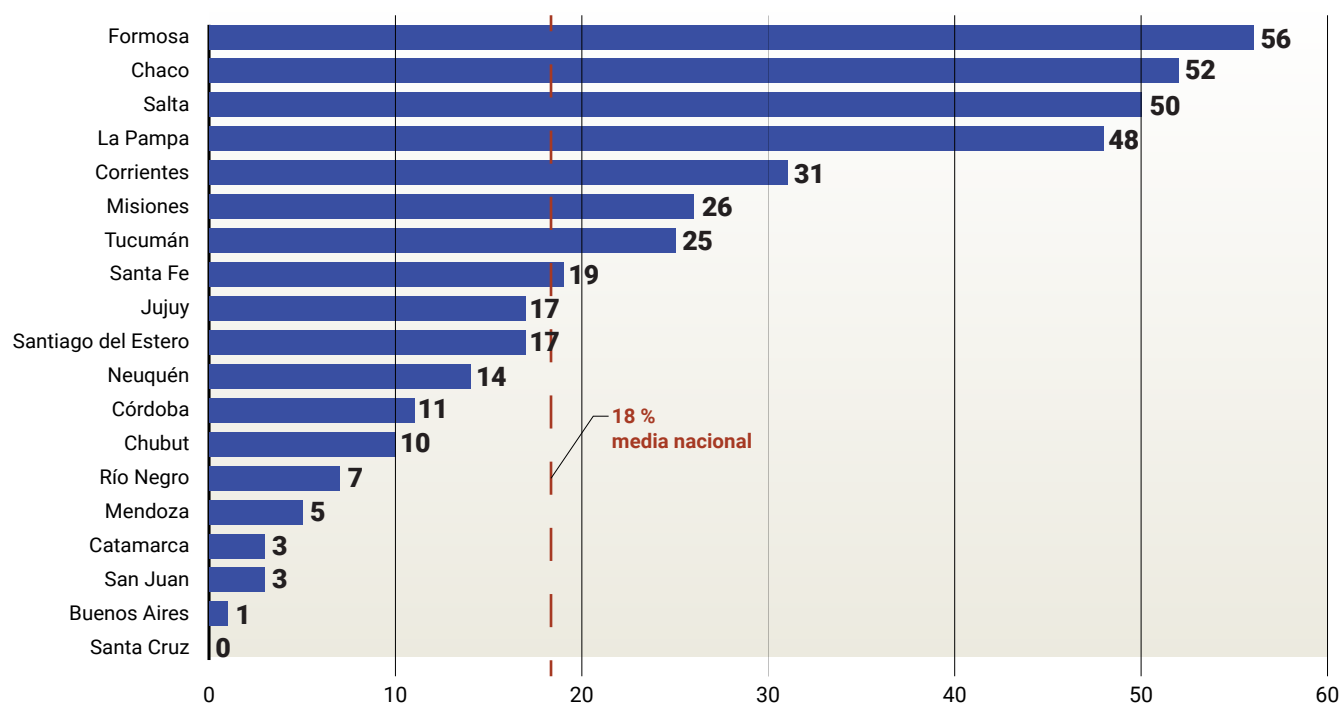
	NÚMERO DE ESCUELAS DE EIB	NÚMERO DE ESTUDIANTES EN ESCUELAS DE EIB	NÚMERO DE NIÑAS/OS Y JÓVENES INDÍGENAS*	% DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN ESCUELAS DE EIB
Educación inicial	113	9.757	54.582	18 %
Inicial + Primaria	367	35.646	157.795	23 %
Escuela primaria	185			
Escuela secundaria	78**	8.054	85.060	9 %
TOTAL	743	53.457	297.437	18 %

Nota: datos del «Mapa de pueblos indígenas, lenguas y educación intercultural en Argentina» (Hecht et al. 2025), «Relevamiento Anual 2024» (Ministerio de Capital Humano 2025b) y «Censo 2022» (INDEC 2024). * Censo 2022 (INDEC 2024). Educación preescolar: 0-4 años; Educación primaria: 5-14 años; Educación secundaria: 15-19 años. ** Incluye cuatro escuelas que ofrecen los tres niveles educativos.

La disponibilidad de escuelas de EIB varía significativamente entre las provincias, pero incluso en las tres provincias con mayor cobertura—Formosa, Chaco y Salta—las escuelas de

EIB solo alcanzan a aproximadamente la mitad de las niñas y niños indígenas (véase la Figura 5).

Dos décadas después de la introducción de la EIB en Argentina, la niñez indígena sigue sin recibir la educación de calidad a la que tiene derecho, como lo demuestran los resultados de aprendizaje por debajo de sus compañeras y compañeros no indígenas.

FIGURA 5.**Porcentaje de la población indígena (5-14 años) en una escuela primaria EIB, por jurisdicción,* 2024**

Nota: datos del «Mapa de pueblos indígenas, lenguas y educación intercultural en Argentina» (Hecht et al. 2025) y del Censo 2022 (INDEC 2024). * jurisdicciones sin escuelas de EIB registradas: CABA, Entre Ríos, La Rioja, San Luis, Tierra del Fuego, Región Metropolitana de Buenos Aires.

No existe una definición unificada de escuela de EIB. Las escuelas suelen ser designadas como «EIB» basándose en la matriculación de niñas y niños indígenas más que en la implementación de un enfoque educativo específico (Unamuno 2015). El umbral habitual para considerar que una escuela forma parte de la modalidad de EIB era contar con un 50 % de estudiantes indígenas (Alonso et al. 2007). Una complicación adicional es que la identificación de estudiantes indígenas en la matrícula, dato que anualmente informa la dirección de las escuelas, no tiene un procedimiento establecido, por lo que se sabe que está notablemente subestimada (Ambao y Bottinelli 2024). Algunas razones de esta subestimación son la discriminación, por ejemplo, por no querer ser considerado un centro indígena, las dudas sobre su condición de centro rural (otra modalidad

del sistema educativo) o las definiciones rígidas de etnicidad (ser indígena «puro»). Superar estos desafíos requiere consultar a la comunidad y recopilar datos que tengan en cuenta las sensibilidades culturales (por ejemplo, encuestas autoadministradas o la colaboración de jóvenes indígenas locales en el censo escolar).

Si bien el número de estudiantes indígenas resulta útil para evaluar la necesidad de la EIB, la definición de una escuela de EIB requiere una visión integral que tenga en cuenta múltiples elementos—como el currículo, las prácticas y el propósito de la educación—para garantizar que el alumnado indígena disponga de oportunidades de aprendizaje relevantes. En este sentido, el personal docente de EIB es fundamental en la vida de la escuela de EIB.

C. El personal docente indígena constituye un nuevo grupo de actores sociales, pero su situación laboral es precaria

Uno de los principales logros de la consolidación de la política de Educación Intercultural Bilingüe fue el aumento del número de docentes indígenas, de cero a 4.000, a lo largo de 30 años, de los cuales se estima que el 60 % son mujeres (Ministerio de Educación de Formosa 2022; Valenzuela 2008).² El personal docente indígena incluye a las y los auxiliares docentes, seleccionados por la comunidad por sus conocimientos lingüísticos y culturales, que no requieren un título, así como al personal docente titulado. La Tabla 2 enumera las diversas denominaciones que ha recibido el personal docente EIB. Actualmente, solo el 23 % del personal educador de EIB es auxiliares de enseñanza (Ambao y Bottinelli 2024).

TABLA 2.
Denominaciones del personal docente de EIB/indígena

AUXILIARES DE EIB
Auxiliar docente aborigen (ADA, Chaco)
Maestra/o especial de modalidad aborigen (MEMA, Formosa)
Auxiliar docente indígena (ADI, Salta) o auxiliar bilingüe
Maestra/o intercultural y maestra/o artesana/o (Río Negro)
Docente idónea/o
DOCENTES DE EIB (MAESTRAS/OS O PROFESORAS/ES)
Profesora/or intercultural bilingüe para el nivel inicial
Profesora/or intercultural bilingüe para la educación primaria
Profesora/or de lengua y cultura [Qom] para la educación secundaria
Licenciada/o en Educación Bilingüe Intercultural

La preparación de docentes de EIB requirió crear nuevas carreras de formación docente en EIB. El sistema argentino de formación docente se basa en instituciones de enseñanza terciaria (profesorados) que ofrecen títulos no universitarios. Debido a la estructura descentralizada del sistema, una vez que el Ministerio de Educación aprueba una carrera, los profesorados tienen una considerable libertad para implementar sus programas, lo que deja la puerta abierta a la innovación en este nivel de instituciones de formación docente. En la actualidad, 17 instituciones públicas ofrecen al menos uno de los tres títulos de formación docente en EIB (véase el Apéndice 1 para consultar la lista completa).

Los datos oficiales sobre las personas graduadas de los programas de formación docente en EIB no están centralizados, por lo que no es posible determinar el número de docentes de EIB titulados en relación con los puestos docentes. Sin embargo, el análisis de los datos disponibles en tres provincias muestra que el 75 % de las personas tituladas de los programas de formación docente en EIB han encontrado trabajo como docentes, aunque, para la mayoría, no se trata de puestos fijos (véase la Tabla 3).

Uno de los principales logros de la consolidación de la política de Educación Intercultural Bilingüe fue el aumento del número de docentes indígenas, de cero a 4.000, a lo largo de 30 años, de los cuales se estima que el 60 % son mujeres.

² Los datos sobre docentes en general y sobre docentes de EIB no se recogen por género. Este porcentaje se calculó a partir de los datos disponibles de dos provincias, Chaco y Formosa. Se espera que el reciente Censo Docente de 2025 proporcione información más actualizada una vez que se publiquen sus resultados.

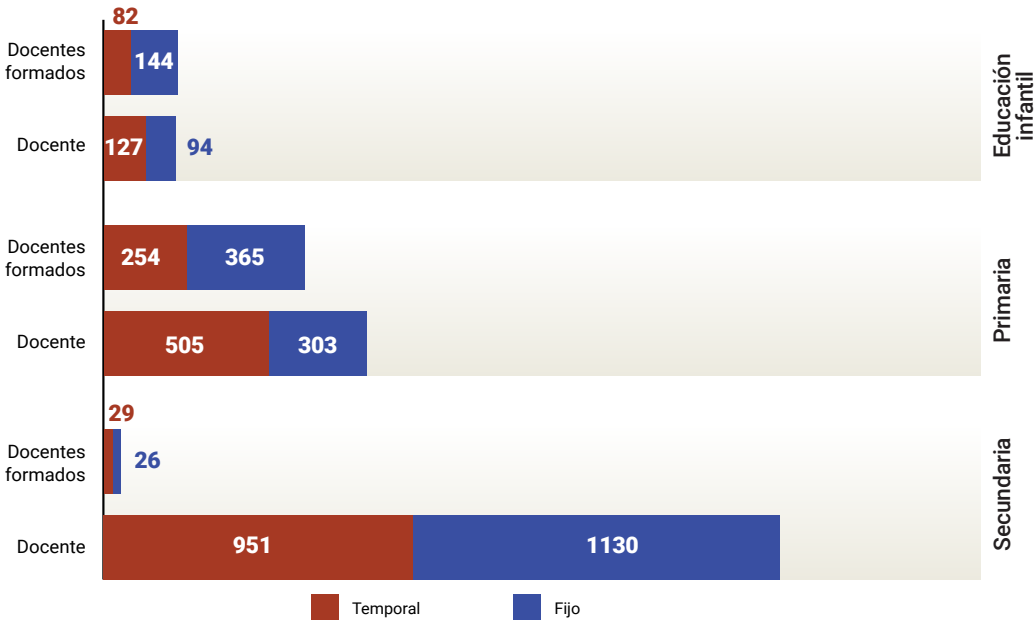
TABLA 3.
Situación de las personas graduadas de los programas de formación docente en EIB en tres provincias de Argentina

PROVINCIA	ESTIMACIÓN DE GRADUADAS/OS DE EIB*	PUESTOS DOCENTES DE EIB**	% DE GRADUADAS/OS DE EIB CONTRATADAS/OS	DOCENTES DE EIB CON CONTRATO INDEFINIDO	% DE DOCENTES DE EIB TITULADAS/OS CON PUESTOS FIJOS
Salta	800	556	70 %	347	43 %
Chaco	700	612	87 %	320	46 %
Formosa	666	457	69 %	124	19 %

Nota: datos del Ministerio de Educación de Salta 2025, de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Chaco 2023 y del Ministerio de Educación de Formosa 2022. * datos de Salta de 2025, datos del Chaco de 2023, datos de Formosa de 2021. ** datos del Relevamiento Anual 2024 (Ministerio de Capital Humano 2025b).

El personal docente de EIB, en general, se enfrenta a condiciones laborales inestables. De los 4.010 puestos docentes de EIB registrados en el relevamiento escolar anual, alrededor de la mitad no cuenta con un contrato permanente, en comparación con la media nacional del 33 % de docentes en la misma situación (Alu et al. 2023), aunque esto varía según el nivel y el puesto (véase la Figura 6). Los títulos de profesoras y profesores de EIB siguen siendo uno de los pocos títulos de educación superior a los que pueden acceder las y los jóvenes indígenas interesados en promover sus lenguas y culturas; sin embargo, la preocupación por las perspectivas de empleo es considerable, ya que entre las comunidades circula información sobre la falta de oportunidades laborales y de seguridad en el empleo.

FIGURA 6.
Distribución de los puestos docentes de EIB por nivel escolar y cargo en 2023



Nota: datos del Relevamiento Anual 2023 (Ministerio de Capital Humano 2025b). Los contratos temporales incluyen todas las contrataciones no permanentes (contratos de corta duración, docentes itinerantes, otros proyectos o programas específicos) y las vacantes.

La necesidad de docentes de EIB para alcanzar a todas las niñas y niños indígenas sigue siendo considerable. Tanto las escuelas de EIB como las comunes necesitan docentes formados en competencias interculturales y bilingües. Dado el reciente desplazamiento de la población indígena de las zonas rurales a las urbanas, muchas escuelas necesitan estar preparadas para acoger a alumnas y alumnos indígenas. En términos más generales, todas las escuelas se beneficiarían de incorporar explícitamente una dimensión intercultural en su cultura escolar que prepare al alumnado para una sociedad global multicultural y multilingüe.

¿QUÉ NECESITA LA EIB PARA ALCANZAR SU POTENCIAL?

En resumen, se han logrado avances significativos en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a una educación culturalmente relevante. Sin embargo, muy pocos estudiantes indígenas reciben el apoyo que necesitan para tener éxito académico, desarrollar sus talentos y contribuir al bienestar de sus familias y comunidades. Además, aunque las niñas y mujeres indígenas participan como docentes y estudiantes en los espacios de la EIB, la falta de atención a las experiencias de género y la ausencia de datos desglosados por género constituyen una gran debilidad en la investigación sobre la EIB, así como en el diseño y la implementación de políticas. Trabajar con las docentes indígenas ofrece una oportunidad no solo para mejorar el diseño y la implementación de las políticas de EIB en general, sino también para explorar cómo la EIB podría promover la igualdad de género de formas arraigadas en los conocimientos y valores indígenas.



Foto: Atisay kates, mujer-estrella, por la artista wichí Haylly Zamora Aray

Método: Voces e historias de mujeres indígenas

La investigación para esta nota se llevó a cabo en el marco de un diálogo en curso con docentes indígenas de Argentina sobre la educación y el futuro que imaginamos para la niñez y juventud indígenas. El estudio buscó comprender las experiencias vividas por las docentes indígenas para mejorar el diseño y la implementación de las políticas de EIB en Argentina. Reconociendo la discriminación interseccional que enfrentan las niñas y mujeres indígenas, la investigación también exploró las experiencias de las docentes indígenas con los roles y normas de género, cómo afrontaron el cambio y cómo los valores indígenas pueden contribuir a la igualdad de género en la educación.

Las preguntas de investigación incluyeron:

- 1. ¿Cuáles son las experiencias vividas por las mujeres indígenas en su trayectoria para convertirse en docentes?
- 2. ¿A qué barreras y apoyos se enfrentan las mujeres indígenas en sus trayectorias educativas y durante su formación docente?
- 3. ¿Qué acciones y procesos podrían promover un enfoque transformador de las relaciones de género que sea culturalmente

relevante e impulsado por las personas indígenas en la formación docente en EIB y en las escuelas?

La investigación se llevó a cabo entre julio y septiembre de 2025. A través de entrevistas narrativas realizadas en español, diez docentes indígenas reflexionaron sobre sus trayectorias educativas. Las entrevistas narrativas (*storytelling interviews*) animan a las entrevistadas a contar historias tradicionales y personales, lo que ayuda a transmitir ideas y fomenta la reflexión compartida (Iseke 2013). Como parte de la cocreación de conocimiento, las transcripciones de las entrevistas se compartieron con las docentes para su propio uso. Adicionalmente, se realizó una encuesta en línea con respuestas de 34 docentes.

Para complementar las perspectivas de las docentes, se recopiló información de las autoridades educativas y de estudiantes indígenas en programas de formación de docentes en EIB (véase la Tabla 4). Por último, en agosto de 2025 se llevó a cabo un taller participativo con 12 referentes indígenas para debatir las preguntas de investigación relacionadas con las normas y los roles de género en la cultura indígena, la implementación de la EIB y las trayectorias educativas de las docentes indígenas.

TABLA 4.
Técnicas de investigación y participantes

TÉCNICA	PARTICIPANTES	ACTORES	LUGARES
Entrevista narrativa	10 maestras indígenas	Docentes de EIB	Chaco: Sáenz Peña, Sauzalito, Resistencia, Fontana, Puerto Tirol Salta: Yacuy
Entrevistas	4 autoridades educativas	Actores de políticas públicas a nivel local, provincial y nacional	Provincias de Buenos Aires, Chaco y Salta
Encuesta	34 docentes	Docentes de EIB	Provincias de Chaco, Formosa y Salta
Grupo focal	5 alumnas/os 4 estudiantes	Estudiantes del profesorado en EIB	Sáenz Peña, Chaco
Taller	12 participantes	Referentes indígenas a nivel local y provincial	Resistencia, Chaco

Conclusiones: Trayectorias educativas de las docentes indígenas

UNA ECOLOGÍA DE OPORTUNIDADES: LOS CAMINOS DE LAS MUJERES INDÍGENAS HACIA LA DOCENCIA

Los resultados se presentan aquí desde una perspectiva ecológica, considerando al individuo como parte de una familia, a las familias integradas en las instituciones educativas formales y las comunidades que las rodean, y a las instituciones como parte de la sociedad (véase la Figura 7) (Bronfenbrenner y Morris 2006; Vélez-Agosto et al. 2017). En el centro, las mujeres indígenas interactúan con numerosos actores y fuerzas en todos los subsistemas durante sus trayectorias educativas. Algunos actúan como barreras, es decir, los obstáculos, dificultades y limitaciones a los que se enfrentan las mujeres indígenas al perseguir sus objetivos educativos. Otros sirven como apoyos, que se refieren a las políticas, actores y acciones que permiten a las docentes continuar su educación formal.

Si bien las barreras y los apoyos se superponen y conectan entre sí, todos ellos pueden entenderse, en términos generales, como estructurales o sociales, y operan de forma más visible en diferentes subsistemas del ecosistema que rodea a las docentes indígenas: el hogar, la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Como se analizará más adelante, las mujeres indígenas ejercen una agencia cada vez mayor en la interacción que se genera entre sus decisiones individuales y cualidades personales—como la perseverancia y la esperanza—y las barreras y apoyos estructurales que afectan sus vidas.³

FIGURA 7.
Un modelo sistémico ecológico



³ La agencia docente se refiere aquí a la capacidad del personal docente para impulsar el cambio en las escuelas. La agencia docente está relacionada con el bienestar del personal docente y con el contexto que le permite actuar en consonancia con su comprensión de lo que es valioso y factible (Emans et al. 2024). Este concepto reconoce una relación recíproca entre la acción individual y la colectiva, así como la compleja dinámica entre esas acciones y las características estructurales y culturales del contexto (Biesta y Tedder 2007; Datnow 2012; Priestley et al. 2015).

Al compartir un análisis preliminar, un grupo de docentes y referentes indígenas hizo hincapié en la necesidad de tener en cuenta el paso del tiempo y de mantener una visión matizada de los avances en materia de derechos educativos, sin dejar de abordar los retos actuales. Desde su perspectiva histórica, el grupo de docentes se refirió a una época pasada como fuente de conocimiento cultural, vitalidad lingüística, valores culturales y espíritu comunitario. Tanto el grupo como sus padres se beneficiaron de ese período, pero también vivieron interacciones violentas y dolorosas entre los pueblos indígenas y los criollos.⁴ Por el contrario, el presente se describió como un momento con experiencias educativas más positivas, como el uso de la lengua indígena en la escuela, las cuales deben protegerse y fortalecerse. En las voces del grupo de docentes, se debe notar que algunos comparten sus experiencias como niñas, niños o jóvenes estudiantes, mientras que otros ofrecen observaciones sobre sus estudiantes ahora que son docentes. Es importante tener en cuenta que el grupo de referentes indígenas expresa simultáneamente aprecio por el progreso y un reconocimiento de las limitaciones de la política de EIB, así como miradas a sus propias experiencias pasadas como estudiantes y a las actuales que observan en sus alumnos.

» Barreras y apoyos a nivel familiar

✗ Las tareas domésticas son una carga para las niñas y jóvenes indígenas, lo que limita su tiempo libre y de estudio

Las docentes indígenas entrevistadas afirmaron que, en la infancia, las niñas y los niños tienen una experiencia igualitaria en cuanto a las responsabilidades familiares y las tareas domésticas. Sin embargo, un análisis más detallado reveló que se espera que las niñas permanezcan cerca de sus madres y aprendan más sobre las tareas del hogar y la artesanía tradicional. Se indicó que en el hogar, se pide con mayor frecuencia a las niñas indígenas que cocinen, limpien, laven la ropa, cuiden a los animales o huertos, ayuden a producir artesanías para la venta y cuiden a sus hermanos

menores. Al igual que en muchos otros entornos, estas responsabilidades se describieron como una carga para las niñas indígenas, que limitaba su tiempo para estudiar, descansar y jugar (Asociación Civil Lola Mora y ONU Mujeres 2025). Se señaló que estas expectativas de género se extendían al ámbito escolar, donde se anima a las niñas a participar en juegos menos activos físicamente y se espera que se «porten bien».

✓ El aliento y apoyo de la familia sostienen a las docentes de manera práctica y emocional

Una de las partes más importantes de las historias de vida de las docentes fue la presencia de una figura clave que les ayudó a imaginar un futuro diferente. Una docente compartió:

«Mi abuelo siempre me decía: "Vos vas a ser maestra, así que no tenés que tener miedo, no tenés que tener vergüenza, porque yo siempre sueño que vos vas a ser maestra"» (Tesa, docente guaraní).

Las docentes señalaron que era habitual que las familias extensas juntaran sus recursos para apoyar a los estudiantes que se encontraban lejos o para proporcionar alojamiento a los familiares que se mudaban para cursar sus estudios. Según se indicó, el apoyo económico iba de la mano del acompañamiento; por ejemplo, una docente comentó:

«Mi familia me ayudó a terminar mi carrera, mi familia de acá y mi familia de allá, del interior, mis amigos. Con oportunidades laborales, económicamente y también lo que es por ahí el sustento, no sé cómo llamarlo, no sé cómo definirlo en castellano, acompañar desde un sentir, un sustento emocional con las palabras, con las llamadas» (Norec, docente qom). Este valioso apoyo, destacado por las profesoras entrevistadas, no debe subestimarse.

Este valioso apoyo, destacado por las profesoras entrevistadas, no debe subestimarse.

⁴ Término utilizado en Argentina para identificar a los argentinos no indígenas, generalmente de ascendencia europea o mestiza.

» Barreras y apoyos a nivel escolar

X Las experiencias escolares hostiles y discriminatorias interrumpen las trayectorias educativas

Las docentes relataron la carga que suponían las interacciones dolorosas del pasado con personas e instituciones no indígenas, lo que les provocaba incomodidad y miedo al entrar en la escuela. Una docente recordaba:

«... tenía mucho miedo cuando los chicos [criollos] querían hablar conmigo o quería jugar algo. Yo ya tenía miedo y, sin embargo, capaz que querían jugar, no sé. Pero tengo la re-marca, porque antes las escuelas se cerraban con alambre de púa y yo corrí, corrí y me enganché en el alambre y todavía tengo una cicatriz del alambre de púa» (Atsinay, docente wichí).

Las profesoras entrevistadas expresaron cómo este miedo inicial persistía y a menudo se veía reforzado por la exclusión, las burlas y los juegos bruscos. Hoy en día, la discriminación sigue siendo una experiencia común en las escuelas para todo el alumnado: un tercio de estudiantes de sexto grado ha sufrido discriminación, y entre todas las niñas y niños que la sufrieron, el 8,8 % declaró haber sido objeto de ella por ser indígena (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2023; Scasso et al. 2019).

Las docentes indígenas hablaron de una mayor conciencia de la discriminación durante su adolescencia. El prejuicio se describió como tan intenso que ellas en su juventud, o sus estudiantes en la actualidad, han ocultado su identidad indígena o su lugar de residencia por miedo al ridículo. También relataron la discriminación que provenía del personal docente criollo, figuras de autoridad en el aula, con efectos perjudiciales para el alumnado indígena. Una docente compartió:

«[En la secundaria], el primer año, excelente. Estudié y pasé al segundo año. Cuando estuve en segundo año, tuve una maestra que era muy discriminadora.

Ella me empezó a discriminar, me empezó a decir cosas delante de mis compañeros... y ahí abandoné yo segundo año. Había otros profesores que sí me acompañaban, ellos me ayudaban, pero había una [por la] que yo no quería ir ya a la escuela porque estar con la profesora... y ahí empecé a abandonar» (Tesa, docente guaraní).

A medida que estas docentes indígenas avanzaban en su trayectoria educativa, fueron capaces de identificar y calificar las experiencias negativas y hostiles como racistas y discriminatorias. Señalaron que, incluso ahora, como adultas que trabajan en escuelas, siguen enfrentándose al rechazo, a la falta de confianza y respeto y a la discriminación. A veces, esta discriminación está «enmascarada», pero las personas indígenas la perciben cuando se espera de ellas que realicen tareas específicas, como la limpieza, mientras se las relega de otras, como las relacionadas con la toma de decisiones y la gestión de recursos.

X La falta de colaboración entre el personal docente reduce el potencial de las escuelas de EIB

Las actitudes del personal docente criollo, que se perciben como influenciadas por creencias sobre la inferioridad de los pueblos indígenas, explican las dificultades de colaboración entre el personal docente de EIB y el personal docente no indígena. En algunos casos, las docentes auxiliares de EIB describieron haber trabajado con una compañera criolla y haber desarrollado una relación laboral positiva, aunque no necesariamente en condiciones de igualdad. En otros casos, cuando las docentes de EIB eran responsables de una clase, manifestaron sentirse aisladas. Es significativo que esto se percibiera como un factor de fragmentación de la enseñanza de la EIB dentro de las escuelas. Las docentes entrevistadas señalaron que su participación se limitaba a actuar como traductoras en actividades escolares clave, sin un espacio compartido para debatir cómo toda la escuela implementaba o exploraba un currículo de EIB.

✓ **Los espacios de afirmación cultural fortalecen la identidad indígena**

Para la mayoría de las docentes, sus años de estudio para convertirse en educadoras supusieron un encuentro gratificante con su identidad y sus conocimientos culturales. Las docentes entrevistadas manifestaron su asombro al ver que sus valores, historias y prácticas eran validados en un entorno de educación superior. Expresaron su alegría al hablar la lengua, conversar con personas sabias de las comunidades, aprender nuevos contenidos culturales y verse gradualmente a sí mismas como la próxima generación de defensoras de la cultura y la lengua. Estas experiencias reforzaron su compromiso de persistir en sus estudios, completar sus carreras y convertirse en la nueva generación de promotoras culturales.

✓ **Los contenidos decolonizados y críticos fomentaron la identidad y la agencia indígenas**

Las docentes entrevistadas dieron gran valor a los contenidos educativos críticos y decoloniales durante su formación docente. Mientras que las experiencias proporcionaron a las docentes conocimiento de primera mano sobre las injusticias a las que se enfrentan sus comunidades y ellas mismas, sus estudios les ayudaron a comprender cómo estas injusticias surgen de políticas económicas y sociales deliberadas y cómo la pobreza y la exclusión son creadas por la sociedad. Concretamente, las docentes valoraron una perspectiva crítica hacia las narrativas históricas oficiales y las figuras históricas—como Sarmiento—, que ponía al descubierto las raíces estructurales e históricas de la discriminación racial.⁵ Por último, los nuevos conocimientos sobre las iniciativas, luchas y proyectos colectivos de las comunidades indígenas parecían fomentar un sentido de la agencia indígena, en contraste con las narrativas de sumisión o pasividad.

✓ **La mentoría y las relaciones promueven un nuevo sentido de agencia**

El personal docente entrevistado expresó un profundo respeto por sus formadores en los profesorados. Este personal formador, también indígena, se convirtió en una fuente de conocimiento indígena, identidad, amor propio y compromiso. Este personal suele desempeñar otras funciones de liderazgo, actuando en los ámbitos artístico, político o religioso. La relación entre el personal formador de docentes y el alumnado trascendía el aula, y las conversaciones, el apoyo y el cariño se convirtieron en una forma de mentoría para aprender a ejercer su labor docente. Una docente compartió cómo la mentoría de sus formadores en el profesorado la ayudó a cambiar su autopercepción:

«Pero ahora me doy cuenta de que nosotros somos los que tenemos que hacer [los materiales didácticos]... depende de nosotros, de que se pueda armar y lo logramos. Dos veces hicimos encuentro de maestros bilingües» (Wela, docente wichí).

Los años dedicados a estudiar para convertirse en docentes también se describieron como momentos en los que se forjaron relaciones entre personas de diferentes comunidades indígenas, y en los que los roles y expectativas de género evolucionaron más allá de las normas tradicionales. Estas experiencias y relaciones les enseñaron cómo «ser» y «actuar» como docentes indígenas, sorteando las restrictivas culturas escolares aún dominadas por la colonialidad y el ideal de ciudadano nacional. Sin embargo, su agencia como docentes ha comenzado a manifestarse en relación con la enseñanza de lenguas indígenas y la mediación cultural con las familias indígenas.

⁵ Domingo F. Sarmiento (1811-1888) es venerado como maestro y educador. Sus textos e ideas ejemplifican el profundo racismo que subyace en el origen del sistema educativo argentino (véase Hirsch y Gordillo, 2003; Guaymás y Hernández, 2018).

» **Barreras y apoyos a nivel comunitario y social****X Los espacios públicos dominados por hombres afectan negativamente a la autoestima de las docentes indígenas**

Los puestos de liderazgo en iglesias, organizaciones comunitarias e instituciones educativas siguen estando dominados por hombres. Las docentes indígenas del grupo focal y del taller participativo señalaron que hablar con desconocidos, hacer presentaciones ante la clase durante sus años de estudiante y hablar en público fueron barreras importantes en su trayectoria educativa. En relación con esto, una docente expresó:

«Yo no me tenía fe, no me tenía fe» (Mapic, docente qom).

Por lo tanto, los viajes por motivos profesionales no se emprenden a la ligera, ya que requieren que las mujeres indígenas se sientan seguras de sí mismas y a salvo en los espacios públicos a los que son invitadas. Para asumir puestos de liderazgo, las docentes indígenas indicaron que renegociaban las actividades y funciones con sus compañeros, una habilidad específica necesaria para ampliar sus oportunidades de influir en la educación.

X El embarazo y la maternidad precoz obstaculizan el rendimiento educativo

Las docentes comentaron cómo la maternidad precoz afectó su trayectoria educativa. Varias tuvieron que interrumpir sus estudios de secundaria y retomarlos una vez que sus hijos crecieron. Aunque las docentes entrevistadas pudieron superar esta barrera, reconocieron que muchas otras niñas y jóvenes indígenas no lograban retomar sus estudios. La mayoría de las docentes indígenas expresaron su preocupación por la elevada tasa de embarazos precoces entre sus estudiantes, una preocupación que se ve respaldada por los datos disponibles. Una de cada siete niñas indígenas de entre 15 y 19 años tiene al menos una hija o hijo, el doble de la media nacional, y el 2 % de las

niñas indígenas tiene una hija o hijo antes de los 14 años (INDEC 2024).

Las responsabilidades de cuidado también influían en cuándo y cómo las personas podían cursar estudios superiores. Por ejemplo, se valoraban mucho los horarios alternativos, como las clases nocturnas o de fin de semana. Al incorporarse al mercado laboral, las docentes madres también deben hacer frente a cuestiones relacionadas con el cuidado infantil. En los contextos indígenas, el cuidado de las niñas y niños se considera una responsabilidad compartida entre una red de mujeres emparentadas, como abuelas, tías y primas, con una menor participación de los hombres (Asociación Civil Lola Mora y ONU Mujeres 2025). Los datos de la encuesta a docentes realizada en esta investigación reflejan estos patrones: el 75 % de las personas encuestadas tenía hijas o hijos y, de ellas, el 53 % indicó que dependían de las abuelas y de otros integrantes de la familia extensa para el cuidado de las niñas y niños, el 33 % dependía de los padres de las niñas y niños, mientras que el 13 % indicó ser las únicas responsables.

X La distancia y la falta de recursos complican las trayectorias educativas y las condiciones laborales de las docentes indígenas

En cuanto a la educación secundaria, las docentes entrevistadas indicaron que tenían que desplazarse más lejos de lo que lo hacían para la escuela primaria o trasladarse a otra localidad. Cuando se interrumpían los estudios de secundaria, la reincorporación solía ofrecerse en la escuela nocturna, lo que suponía otra barrera, especialmente dado que las cuestiones de seguridad para las niñas indígenas siguen siendo una preocupación importante. El acceso a la educación terciaria o universitaria seguía siendo aún más difícil y las jóvenes se veían obligadas a trasladarse para continuar sus estudios. Esto resultaba un reto tanto desde el punto de vista económico como personal. Una docente recordó sus dificultades:

«La distancia de mi familia, que fue lo primordial y el miedo por la pérdida, si podía perder el lenguaje o la cultura o la forma de vida por estar urbanizada. Lo segundo es lo económico porque había que bancar todo, desde la fotocopia y demás, un montón de cuestiones, por ahí del alquiler y demás cosas... desafíos constantes» (Norec, docente qom).

Otro obstáculo importante que describieron las docentes fue la falta de recursos para material escolar, calzado, uniformes, transporte, alimentación, alquiler y facturas de servicios públicos. Ante esta situación, muchas estudiantes del profesorado comentaron que tenían emprendimientos informales para vender comida, ropa o artesanías tradicionales, o que tenían tiendas o negocios para complementar sus ingresos. Un último dilema compartido por las docentes se refiere a los cálculos necesarios para decidir si aceptar un puesto docente. Describieron que tenían en cuenta la distancia, los costos de transporte, las horas trabajadas y el tipo de contrato (temporal o permanente) para determinar si los ingresos esperados superarían las ayudas sociales disponibles para las personas sin empleo.

X Las barreras lingüísticas y la baja calidad académica retrasan los estudios y provocan el abandono

Las docentes entrevistadas señalaron que las barreras lingüísticas se manifestaban de dos maneras. En sus propias experiencias educativas, algunas docentes describieron no haber recibido apoyo para aprender español cuando ingresaron a la escuela en primer grado. Las estudiantes de los profesorados indicaron problemas en comprensión lectora y muchas dificultades con las tareas académicas en español, así como una falta de apoyo académico y lingüístico adecuado. Eso minaba la confianza y la motivación de las estudiantes, aumentando la probabilidad de retrasos en los estudios y, finalmente, del abandono escolar.

Como estudiantes matriculadas en profesorados, el reto consistía también en sentirse cómodas utilizando sus respectivas lenguas indígenas en entornos educativos. Algunas indicaron que no hablaban la lengua indígena de su comunidad y no estaban seguras de si adquirirían las habilidades necesarias durante sus estudios actuales.

X Las preocupaciones por la seguridad y la violencia de género son graves amenazas para las niñas y mujeres indígenas

No existen estadísticas consolidadas sobre la violencia de género y la pertenencia étnica en Argentina, pero las docentes indígenas mencionaron el tema con cautela y preocupación. En muchos casos, se señaló que las agresiones sexuales contra niñas indígenas quedaban impunes incluso cuando se identificaba a los autores. En el norte de Argentina, por ejemplo, las organizaciones de mujeres indígenas han denunciado la horrible práctica cultural conocida como «chineo», la violación de niñas indígenas por parte de criollos, que con frecuencia se lleva a cabo con impunidad (UNICEF 2024; Osorio 2025; Pérez y López 2024). Las docentes participantes en esta investigación compartieron su preocupación por la seguridad de las niñas indígenas, y en muchas ocasiones su respuesta, así como la de las familias y las comunidades, ha sido pedir a las niñas que se queden en casa y eviten las celebraciones o las actividades nocturnas. Estas respuestas limitan la participación social y las oportunidades de las niñas.

✓ Uso estratégico de una débil red de políticas públicas interconectadas

Aunque no existe un enfoque sistémico para apoyar el avance educativo de las mujeres indígenas, estas informaron hacer uso estratégico de recursos dispersos y modestos, especialmente durante sus años de

estudiante en el profesorado. Las docentes entrevistadas mencionaron la importancia de la política de la Asignación Universal por Hijo (AUH), una transferencia monetaria condicional mensual para padres sin ingresos estables, que suele entregarse a la madre y que llega a casi todas las familias indígenas. Otras políticas mencionadas fueron: Becas Progresar, un modesto programa de becas, y el transporte escolar subvencionado, especialmente en zonas urbanas. Además, se señaló que la electricidad subvencionada, los programas de ayuda alimentaria a nivel provincial y el material escolar proporcionaban un apoyo adicional.

En la educación superior, se valoraron mucho las carreras de profesorado intercultural bilingüe ofrecidas cerca de los lugares de residencia de los estudiantes. Una institución en Argentina, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), fue valorado por las docentes entrevistadas por su opción de internado para personas que viven lejos. En dos casos, docentes de grupos indígenas transnacionales informaron haber recibido formación o materiales relevantes de un país vecino, Bolivia, beneficiándose así de la política de EIB de otro país. También se identificaron como parte de la red de apoyo de las docentes programas estatales esporádicos que prestan apoyo a familias rurales, mujeres artesanas, iniciativas culturales y residencias para estudiantes universitarios, al igual que algunos programas dirigidos por ONG.

LA DINÁMICA DE PERMANENCIA Y CAMBIO CULTURAL

Para avanzar en sus trayectorias educativas, las mujeres indígenas entrevistadas superaron barreras y aprovecharon eficazmente el apoyo a nivel familiar, institucional y social. En su rol de docentes indígenas, se les confía la protección y promoción de la cultura y las lenguas indígenas. En este rol, una de las dinámicas más significativas que describieron giraba en torno a los temas de continuidad y cambio cultural. Como docentes indígenas, son responsables de contar historias tradicionales, hablar lenguas indígenas y compartir prácticas y conocimientos culturales. Al mismo tiempo, sus propios recorridos educativos las sitúan en nuevos roles familiares y comunitarios que transforman las normas y expectativas de género y proporcionan a las niñas (y a los niños) indígenas diferentes modelos a seguir. Dos ejemplos ilustran cómo las docentes no están preservando una noción estática de la cultura ni simplemente «modernizándola».

El primero se refiere a las prácticas culturales relacionadas con la menstruación. El inicio de la menstruación marca un momento importante en la vida de las niñas. Muchas culturas indígenas conceden gran importancia a este acontecimiento. Tradicionalmente, se ha aconsejado a las niñas que descansen durante unos días o semanas y que eviten ciertas actividades, alimentos y lugares, como estar cerca del agua. La creencia es que el incumplimiento de estas prohibiciones acarrea consecuencias negativas para la persona y su comunidad. Las docentes entrevistadas señalaron que, aunque enseñan esta práctica ancestral, su observancia está disminuyendo. Parte de la razón es la obligación de asistir a la escuela todos los días, junto con otras fuentes de información, como las redes sociales, que están desestigmatizando la menstruación.

Las docentes entrevistadas señalaron que una dimensión importante de estas prácticas era que las abuelas, tías y mujeres mayores hablaban con las niñas, compartiendo conocimientos culturales sobre «lo bueno y lo malo», reflexionando sobre quiénes son, fomentando un sentido de pertenencia y ofreciendo consejos sobre sus roles como adultas y sus vidas futuras. Como investigadora indígena,

sostengo que esta dimensión se encuentra en el corazón de esas prácticas. Así, aunque podemos aceptar e incluso promover cambios en las prácticas culturales que marcan la primera menstruación—un cambio que ya está ocurriendo—, también debemos trabajar para fortalecer lo que constituye su núcleo: las conversaciones intergeneracionales que nutren la identidad y el sentido de comunidad.

Del mismo modo, respecto a las relaciones de género, las docentes pueden imaginar formas alternativas de relacionarse basadas en relaciones no jerárquicas, la reciprocidad y la colaboración. Como afirmó una docente:

«Como mujer, me gustaría que los hombres estuvieran al mismo nivel, y no por encima. Que caminen a mi lado, que estudien a mi lado y que su conocimiento sea igual al mío» (Nala, docente qom).

Estas perspectivas compartidas por algunas docentes muestran cómo los valores y creencias indígenas tradicionales, como la reciprocidad y la colaboración, tienen el potencial de ampliarse y reinterpretarse para transformar las relaciones de género actualmente desiguales.

Estos valores también podrían reforzar los mensajes sobre la construcción de una sociedad que valore la diversidad. Una docente compartió:

«Nuestra identidad indígena es ser colaborativos, es tender la mano y ayudar a quien te necesite».

Esta actitud, mantenida incluso en medio de dolorosas relaciones históricas entre los pueblos, puede servir como una poderosa fuente de colaboración profunda y significativa para crear una nueva experiencia educativa enriquecedora para las niñas, niños y jóvenes indígenas en las escuelas de EIB.



Como docentes indígenas, son responsables de contar historias tradicionales, hablar lenguas indígenas y compartir prácticas y conocimientos culturales. Al mismo tiempo, sus propios recorridos educativos las sitúan en nuevos roles familiares y comunitarios que transforman las normas y expectativas de género y proporcionan a las niñas (y a los niños) indígenas diferentes modelos a seguir.

Recomendaciones

Esta nota de política educativa describe los avances significativos en la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe de Argentina, siendo el más destacado la aparición de docentes indígenas. Si bien persisten muchos retos en cuanto a la limitada participación del personal educador indígena en el diseño y la implementación de las políticas—lo que obstaculiza los resultados sociales y pedagógicos deseados—las docentes indígenas son fundamentales para abordarlos. Como mujeres, desempeñan un papel central en la transmisión de la lengua y la cultura a las nuevas generaciones. Las mujeres indígenas también cuentan con experiencias vividas únicas al enfrentarse a estereotipos y normas de género limitantes, así como al peso de la pobreza y la discriminación. Como estudiantes, han superado muchas barreras y han encontrado fuentes de apoyo para continuar su educación formal. Como docentes actuales, tienen la oportunidad de influir en las vidas de sus estudiantes y sus familias.

Si bien el cambio puede comenzar con una docente comprometida, un cambio duradero y sistémico que garantice que la niñez indígena reciba una educación relevante y empoderadora requiere el esfuerzo de muchos actores e instituciones que trabajen de manera coherente y sistémica. Por esta razón, las recomendaciones se organizan en torno a tres dimensiones, un modelo conocido como las «3 C»⁶, que destaca la necesidad de reforzar el *compromiso* para apoyar el cambio, la *capacidad* para eliminar las barreras sistémicas que impiden ese cambio y la *cohesión* entre los diferentes actores sobre lo que se necesita para transformar los sistemas hacia un propósito claro y compartido. Aunque la lista de recomendaciones que aquí se presenta no es exhaustiva, incluye seis objetivos prioritarios, medidas concretas y plazos sugeridos para alcanzar cada uno de ellos.⁷

COMPROMISO

OBJETIVO 1: CAMBIAR LA MENTALIDAD SOCIAL DE LA DISCRIMINACIÓN A LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, DEL MULTILINGÜISMO Y DE LA IGUALDAD DE GÉNERO		
Medidas concretas	Actores	Plazo
Movilizar a los actores sociales mediante campañas en los medios de comunicación para valorar la diversidad , los conocimientos indígenas y el papel de las docentes indígenas como defensoras de la educación.	Liderazgo educativo e indígena, periodistas, comunidad universitaria, dirección de las escuelas, docentes y autoridades	1-2 años
Incorporar un enfoque intercultural de la educación en todos los currículos de formación inicial del profesorado.	Autoridades educativas, dirección de las escuelas y docentes	3-5 años
OBJETIVO 2: ABORDAR EL EFECTO DE LAS NORMAS DE GÉNERO Y LAS POSIBILIDADES DE CAMBIO EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS		
Medidas concretas	Actores	Plazo
Promover el diálogo entre referentes y organizaciones indígenas sobre la igualdad, incluida la igualdad de género, basándose en las historias y conocimientos tradicionales indígenas. Identificar los valores culturales que favorecen la igualdad de género.	Liderazgo indígena, liderazgo religioso y docentes de EIB	3-5 años

6 El marco de las 3 C ha sido desarrollado por colegas del Centro para la Educación Universal de Brookings en colaboración con la red Knowing-Doing. Véase: <https://www.brookings.edu/projects/knowning-doing-network/>.

7 Varias de estas recomendaciones coinciden con un modelo conceptualizado recientemente sobre la calidad de la EIB (véase Santos et al. 2025).

CAPACIDAD

OBJETIVO 3: MEJORAR LAS CAPACIDADES DE LAS DOCENTES INDÍGENAS PARA INICIAR Y LIDERAR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN SUS ESCUELAS

Medidas concretas	Actores	Plazo
Llevar a cabo una evaluación participativa de las necesidades de formación docente para las maestras indígenas, incluyendo el análisis de cómo establecer relaciones con las familias, la adopción de un enfoque de diálogo de saberes y la identificación de valores culturales para comprender y promover la igualdad de género.	Profesoras/es de EIB, ministerios de educación a nivel provincial, organizaciones que trabajan con profesoras/es de EIB y dirección de centros escolares de EIB	1 año
Poner en marcha un programa piloto de formación docente centrado en estas necesidades y prioridades, y documentar la participación de las docentes indígenas y los cambios en las prácticas en el aula y en la escuela.		1-3 años

OBJETIVO 4: FORTALECER EL CURRÍCULO DE EIB MEDIANTE UN PROCESO DE ACCIÓN-REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO DE SABERES

Medidas concretas	Actores	Plazo
Incluir en las reuniones regulares de docentes de las escuelas de EIB conversaciones para redefinir el papel del personal docente y del alumnado, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y los contenidos y materiales que incorporen las perspectivas derivadas de un diálogo de saberes (indígenas, tradicionales y científicos) y la reflexión sobre las prácticas docentes y la cultura escolar.	Dirección de las escuelas de EIB, docentes de EIB, todo el personal docente y autoridades educativas	1-3 años
Nombrar a una persona líder pedagógica de EIB en cada escuela para monitorear las iniciativas de desarrollo curricular y colaborar con el personal docente para reflexionar juntos, identificar las lecciones aprendidas y compartirlas.	Ministerios de Educación a nivel provincial, dirección de las escuelas, docentes y familias	1-3 años

COHESIÓN

OBJETIVO 5: DESARROLLAR UNA VISIÓN COMPARTIDA ENTRE LOS ACTORES DE POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EL PROPÓSITO DE LA POLÍTICA Y DE LAS ESCUELAS DE EIB

Medidas concretas	Actores	Plazo
Facilitar el diálogo: formular y responder de manera colaborativa a preguntas reflexivas para promover una visión compartida sobre la transformación de la EIB, incluyendo el propósito de la educación para las comunidades indígenas, el valor de las contribuciones de las diversas comunidades a la sociedad y el papel de las escuelas de EIB. Ampliar el diálogo sobre los valores de justicia e igualdad para las niñas y niños indígenas y no indígenas. Reunirse para debatir, recopilar datos según sea necesario y acordar los elementos clave de la respuesta.	Comunidad educativa: estudiantes, docentes, dirección de escuelas, familias, comunidad y liderazgo educativo	1 año
Redactar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela de EIB expresando el propósito compartido.	Dirección de escuelas de EIB, docentes y autoridades educativas	1-3 años

OBJETIVO 6: ESTABLECER Y FORTALECER LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD BASADAS EN UN PROPÓSITO COMÚN

Medidas concretas	Actores	Plazo
Ayudar a la dirección de las escuelas a construir las relaciones entre la escuela y la comunidad (con el apoyo de la persona líder pedagógica de EIB) y fomentar los vínculos entre las diferentes comunidades (indígenas, criollos, urbanas, rurales, educadores, familias, personas mayores y artistas) a través de una red de personas y organizaciones que trabajan por el bienestar de las comunidades indígenas.	Comunidad educativa: estudiantes, docentes, dirección de escuelas, familias, comunidad y liderazgo educativo	3-5 años
Explicitar las trayectorias profesionales para que las docentes indígenas puedan llegar a ser directoras y ofrecer formación y tutoría a través de la red de maestras indígenas.	Autoridades educativas	5-10 años

Apéndice 1. Instituciones de formación docente de nivel superior que ofrecen titulaciones en enseñanza intercultural bilingüe

	PROVINCIA	CIUDAD	INSTITUCIÓN	CÓDIGO
1	Chaco ⁸	Pampa del Indio	Instituto de Educación Superior de Pampa del Indio	2200536
2		Presidencia Roca	Unidad de Extensión de Servicios (UES) de Presidencia Roca del IES de Pampa del Indio	2200536a
3		Pampa del Indio	Instituto de Educación Superior Centro de Estudios Superiores Bilingüe Intercultural (les Cesbi)	2202165
4		Presidencia Roque Sáenz Peña (Tres Isletas y La Leonesa)	IES (Ex-CIFMA)	2201135
5		Juan José Castelli	UES de Juan J. Castelli (Ex-CIFMA)	2201135a
6		El Sauzalito	UES de El Sauzalito del IES (Ex-CIFMA)	2201135b
7		Nueva Pompeya	IES Cacique Francisco Supaz	2202388
8		Resistencia	IES Ralaxaic Nme Enaxamaxac (Nueva Visión)	2202395
9	Formosa	Ingeniero Guillermo N. Juárez	Instituto Superior de Formación Docente e Investigaciones para Comunidades Aborígenes y Sectores Marginales	3400335
10		El Potrillo	Instituto de Educación Superior Docente y Técnica - Intercultural Bilingüe	3400954
11	Salta	Tartagal	IES n.º 6029	6600302
12		Isla de Cañas	IES Dr. Arturo Loutaif Extensión Áulica Isla de Cañas	6600628a
13		Iruya	IES Dr. Alfredo Loutaif Extensión Áulica Iruya	6600628b
14		Nazareno	IES Dr. Alfredo Loutaif Extensión Áulica Nazareno	6600628c
15		La Unión	IES n.º 6049 Extensión Áulica La Unión	6601567a
16	Santiago del Estero	La Banda	Instituto Superior Jesús El Maestro	86010899
17		Bandera Bajada	Instituto de Formación Docente n.º 21	8601524

Fuente: Ministerio de Capital Humano 2025a.

⁸ En Chaco, además existe el Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural Moqoit CESBIM, E.P.B.C.B.I.I. N°8, El Pastoril, en 2023 (creado en 2012 como proyecto especial).

Apéndice 2: Métodos

Enfoque cualitativo con entrevistas narrativas (Iseke 2013) a docentes, entrevistas a autoridades educativas, grupos focales con estudiantes y preguntas de encuestas de datos.

FUENTES DE DATOS

Encuesta: 34 docentes indígenas respondieron a la encuesta, 32 mujeres y 2 hombres, pertenecientes a los siguientes pueblos: qom (n=15), wichí (n=11), kolla (n=3), uno de cada uno de los siguientes: diaguita, moqoit, guaraní, vilela, y uno con pertenencia en más de un pueblo. La edad promedio fue de 39 años (mín. = 27, máx. = 57). Entre los encuestados, el 85,3 % (n = 29) habla al menos una lengua indígena.

Se trató de un muestreo por conveniencia. La encuesta se distribuyó entre redes clave (por correo electrónico y WhatsApp): estudiantes de dos instituciones de formación docente (profesorados) en el Chaco, una red de estudiantes de lengua qom y docentes vinculados a los Ministerios de Educación de Formosa y Salta.

Entrevistas narrativas: 10 docentes indígenas. Se trató de un muestreo por conveniencia. En la última pregunta de la encuesta, se pidió a las docentes si estarían dispuestas a participar en una entrevista. En caso afirmativo, podían dejar su nombre e información de contacto. Se contactó a todas las que expresaron interés; sin embargo, por razones de disponibilidad, solo se entrevistó a seis docentes que se ofrecieron para esta investigación.

Además, me puse en contacto con cuatro maestras indígenas que habían colaborado anteriormente en otro proyecto de investigación para ampliar sus relatos, abordando preguntas específicas sobre sus experiencias vividas y sus observaciones sobre la igualdad de género. En total, realicé 10 entrevistas narrativas.

	SEUDÓNIMO	EDAD	PUEBLO INDÍGENA	RESIDENCIA
1	Mapic	39	Qom	Resistencia, Chaco
2	Tesa	50	Guarani	Yacuy, Salta
3	Atsinay	53	Wichí	Sauzalito, Chaco
4	Chera	40	Qom	Sauzalito, Chaco
5	Norec	35	Qom	Resistencia, Chaco
6	Khates	+50	Qom	Saenz Peña, Chaco
7	Ada	39	Qom	Saenz Peña, Chaco
8	Nala	37	Qom	Resistencia, Chaco
9	Iss	48	Qom	Resistencia, Chaco
10	Pumjwa	49	Wichí	Resistencia, Chaco

Entrevistas: 4 actores de políticas de Educación Intercultural Bilingüe. Se trató de una muestra intencional de actores de políticas a nivel provincial, seleccionados de tres provincias (Salta, Chaco y Formosa), y uno a nivel nacional para obtener una variedad de perspectivas.

Grupos focales: 2 grupos focales con estudiantes indígenas de dos carreras de Educación Intercultural Bilingüe, de nivel preescolar y secundario. Uno con cinco estudiantes en su último semestre antes de la graduación y otro con cuatro estudiantes en su primer semestre en Sáenz Peña, Chaco.

Se trató de un muestreo por conveniencia. Para estos dos grupos focales, visité cuatro cursos (cada uno con 15 a 25 estudiantes) para invitarlos y explicarles el propósito de la investigación. Se entrevistó a los primeros grupos pequeños (de cuatro o cinco estudiantes) que aceptaron ser entrevistados (del primer y último semestre).

Consentimiento informado

El personal docente y los actores políticos entrevistados dieron su consentimiento informado verbal para ser entrevistados y grabados. Como investigadora, les expliqué el propósito de la investigación, el carácter voluntario de su participación, el anonimato, su derecho a responder o saltarse preguntas, y a dar por terminada la entrevista en cualquier momento. Además, a todo el personal docente se le ofreció una transcripción de la entrevista para su uso personal, como parte del enfoque de metodología indígena que he estado desarrollando en mi agenda de investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se transcribieron con ayuda de inteligencia artificial (IA) y fueron revisados por la investigadora. Las transcripciones revisadas se compartieron con los entrevistados como muestra de reciprocidad en la investigación. Los datos se organizaron por fuente y se codificaron en NVivo, utilizando categorías deductivas amplias y complementadas con códigos inductivos. El análisis preliminar se discutió con tres docentes y una autoridad educativa para informar el proceso.

Referencias

- Alonso, María Laura, María Beatriz Díaz y Mariano Goicochea. 2007. *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000782.pdf>
- Alu, Mariano, Samanta Bonelli y Martín Nistal. 2023. *Características y condiciones de trabajo de las y los docentes de primaria*. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/caracteristicas-y-condiciones-de-trabajo-de-las-y-los-docentes-de-primaria/>
- Ambao, Carolina, y Leandro Bottinelli. 2024. *Modalidades de la educación. Panorama de la Educación Intercultural Bilingüe. Temas de Educación Boletín N.º 16*. Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Argentina.
- Anaya, James. 2012. *La situación de los pueblos indígenas en Argentina. Informe del relator especial sobre los derechos de los pueblos indígenas*. IWGIA. https://iwgia.org/images/publications/0587_ANAYA_Informe_final.pdf
- Argentina. 2006. Ley Nacional de Educación n.º 26.206.
- Argueta Villamar, Arturo. 2012. «El diálogo de saberes, una utopía realista». *Integra Educativa* 5 (3): 15–29.
- Artieda, Teresa Laura. 2017. *La alteridad indígena en los libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Asociación Civil Lola Mora y ONU Mujeres. 2025. *Producir y reproducir la vida. Mujeres rurales y cuidados en el área del Gran Chaco argentino*. <https://asociacionlolamora.org.ar/producir-y-reproducir-la-vida/>
- Bergesio, Liliana, Laura Golovanevsky y Natividad González. 2020. «Desigualdades invisibilizadas: pueblos y mujeres indígenas en Argentina». *Estudios del ISHIR* 10 (27): 1–33. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistaISHIR/article/view/1200/1353>
- Biesta, Gert y Michael Tedder. 2007. «Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective» [Agencia y aprendizaje a lo largo de la vida: hacia una perspectiva ecológica]. *Studies in the Education of Adults* 39 (2): 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Briones, Claudia y Rosana Guber. 2008. «Argentina: Contagious Marginalities» [Argentina: marginalidades contagiosas]. En *A Companion to Latin American Anthropology*, editado por Deborah Poole. Blackwell Publishing.
- Briones, Claudia. 2005. *Cartografías argentinas. Políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Antropofagia.
- Bronfenbrenner, Urie y Pamela A. Morris. 2006. «El modelo bioecológico del desarrollo humano». En *Manual de psicología infantil*, 6.ª ed., vol. 1, *Modelos teóricos del desarrollo humano*, editado por William Damon y Richard M. Lerner. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Datnow, Amanda. 2012. «Teacher Agency in Educational Reform: Lessons from Social Networks Research» [La agencia docente en la reforma educativa: lecciones de la investigación sobre redes sociales]. *American Journal of Education* 119 (1): 193–201. <https://doi.org/10.1086/667708>
- Defensoría del Pueblo de la Nación. 2021. *Aportes de la Defensoría del Pueblo de la Nación Argentina para la próxima Recomendación del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en materia de Mujeres y Niñas Indígenas*. https://www.dpn.gob.ar/documentos/INDH_202112020.pdf
- Emans, A., H. Oolbekkink-Marchand, C. Bakker y E. De Bruijn. 2024. «Teacher agency in the dynamics of educational practices: a theory synthesis» [La agencia docente en la dinámica de las prácticas educativas: una síntesis teórica]. *Frontiers in Education* 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1515123>
- ENDEPA. 2018a. *A medias tintas. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. <https://www.endepa.org.ar/contenido/SERIE-NUEVA-1-DIGITAL.pdf>
- ENDEPA. 2018b. *Situación de los niños, niñas y adolescentes indígenas en Argentina*. ENDEPA. <https://www.endepa.org.ar/contenido/INFORME-ESPECIAL-INFANCIA-web.pdf>
- Giordano, Verónica. 2014. «De “ciudadanas incapaces” a sujetos de “igualdad de derechos”: las transformaciones de los derechos civiles de las mujeres y del matrimonio en Argentina». *Sociedad* 33: 22–37. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35336>
- Gómez, Mariana D. 2020. «Desde los márgenes de la (pluri)nación: Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir». *Zona Franca: Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres* 28: 136–174. <https://zonafranca.unr.edu.ar/index.php/ZonaFranca/article/view/174/170>
- González, Delia. 2019. *Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada*. UNICEF. <http://observatorio.unicef.edu.ar/attachments/article/85/Obs%20UNICEF.%20Datos%204.%20EIB.pdf>
- Guaymás, Álvaro y Sergio Hernández Loeza. 2018. «Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente». En *Diálogos interculturales latinoamericanos*, editado por Sandra Londoño Calero, Julio César Ossa Ossa, Patricia Lasso Toro y Eleonora Castellano Jaramillo, 107–131. Editorial Bonaventuriana.

- Hecht, Ana Carolina, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Soledad Aliata y Alfonsina Cantore. 2018. «Yo quiero estudiar por mi comunidad. Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina». *Cuadernos de Antropología Social* 47: 105–122.
- Hecht, Ana Carolina, Paola Cúneo, Pablo De Grande y Fernando Longhi. 2025. *Mapa de pueblos indígenas, lenguas y educación intercultural en Argentina*. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Ministerio de Cultura), Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (UNCBPA-CONICET), Instituto de Lingüística (UBA), Instituto Superior de Estudios Sociales (UNT-CONICET). <https://poblaciones.org/2025/05/28/mapa-de-pueblos-indigenas-lenguas-y-educacion-intercultural-en-argentina/>
- Hecht, Ana Carolina. 2014. «An analysis of intercultural bilingual education in Argentina» [Un análisis de la educación intercultural bilingüe en Argentina]. *Journal for Multicultural Education* 8 (2): 70–80. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2013-0036>
- Hirsch, Silvia, y Gastón Gordillo. 2003. «Indigenous Struggles and Contested Identities in Argentina. Histories of Invisibilization and Reemergence» [Luchas indígenas e identidades en disputa en Argentina. Historias de invisibilización y resurgimiento]. *The Journal of Latin American Anthropology* 8 (3): 20–30. <https://doi.org/10.1525/jlca.2003.8.3.4>
- Hirsch, Silvia. 2008. *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*. Editorial Biblos.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). 2012. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: resultados definitivos*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). 2024. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos*. https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_total_pais/
- Iseke, Judy. 2013. «Indigenous Storytelling as Research» [Narraciones indígenas como investigación]. *International Review of Qualitative Research* 6 (4): 559–577. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.4.559>
- Ministerio de Educación de Formosa. 2022. *Estudiantes indígenas formoseños en el nivel superior*. https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1621109726.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de Salta. 2025. «Docentes de toda la provincia participan en el IV Congreso de Educación Intercultural Bilingüe». *Gobierno de Salta*, 24 de abril. [Comunicado de prensa] <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/partes-de-prensa/9403-docentes-de-toda-la-provincia-participan-en-el-iv-congreso-de-educacion-intercultural-bilingue>
- Ministerio de Capital Humano. 2025a. *Mapa de la Oferta*. Instituto Nacional de Formación Docente. Secretaría de Educación. <https://mapa.infed.edu.ar/>
- Ministerio de Capital Humano. 2025b. *Relevamiento Anual*. Secretaría de Educación. Información y Evaluación Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/datos-abiertos-de-la-secretaria-de-educacion>
- OCDE CD. 2025. *Panorama de la educación 2025: Argentina*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/argentina_3bd3e4ee-en.html
- Osorio, Cecilia. 2025. «Violencia sexual en Argentina: el grito sofocado de las mujeres wichí». *Open Democracy*, 25 de junio. <https://www.opendemocracy.net/es/5050-es/argentina-violacion-indigenas-wich-niñas-adolescentes-derechos-impunidad-javier-milei/>
- Pérez, Seila, y Reyna Nancy López. 2024. *Atención integral en salud de adolescentes gestantes menores de 15 años. Ade-cuación intercultural a la hoja de ruta, área operativa XII, Tartagal*. UNICEF, Ministerio de Salud Pública del Gobierno de Salta, Dirección de Maternidad e Infancia, Subsecretaría de Medicina Social, Supervisión de Salud Adolescente. https://www.unicef.org/argentina/media/21806/file/DOCUMENTO%20HOJA%20DE%20RUTA%20TARTAGAL_.pdf
- Priestley, Mark, Gert Biesta y Sarah Robinson. 2015. «Teacher agency: What is it and why does it matter?» [Agencia docente: ¿qué es y por qué es importante?] En *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, editado por Jelmer Evers y René Kneyber, 134–148. Routledge.
- Ramírez, Silvina. 2021. «Los pueblos indígenas como actores de la política y destinatarios de las políticas en Argentina». En *Participación Política Indígena y Políticas Públicas para Pueblos Indígenas en América Latina*, editado por Georg Dufner y Bernardo Ponce. Konrad Adenauer Stiftung. <https://www.kas.de/es/web/ppi/einzeltitel/-/content/participacion-politica-indigena-y-politicas-publicas-para-pueblos-indigenas-en-america-latina-1>
- Santos Morales, Humberto, Luana Marotta, Emma Näslund-Hadley y Sergio Mansilla. 2025. *¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/que-es-una-educacion-intercultural-bilingue-de-calidad-un-marco-teorico-de-las-dimensiones-clave>
- Sargen220. 2026. «Mapa de distribución de los pueblos indígenas en Argentina, Censo 2022». *Wikipedia*, 10 de enero de 2026. https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblos_indígenas_de_Argentina

- Scasso, Martín, Mariano Jaureguizar y Gerardo Bortolotto. 2019. *Desafíos de la diversidad cultural en la escuela primaria. Los aprendizajes de niños y niñas indígenas*. Serie de informes temáticos Aprender 2018. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informeindigenas.pdf>
- Sciortino, Silvana. 2014. «Procesos de organización política de las mujeres indígenas en el movimiento amplio de mujeres en Argentina. Consideraciones sobre el feminismo desde la perspectiva indígena». *Universitas Humanística* 79 (79). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.popm>
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. 2023. *Aprender 2021: Educación Primaria. Modalidad Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/modalidad_intercultural_bilingue_aprender_2021.zip
- Sengeh, David y Rebecca Winthrop. 2022. *Transforming Education Systems, Why, What, and How: Policy Brief* [Transformando los sistemas educativos: por qué, qué y cómo: nota de política educativa]. Centro para la Educación Universal de Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/transforming-education-systems-why-what-and-how/>
- Smith, Linda Tuhiwai. 2016. *A decolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Ediciones LOM.
- Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, Chaco. 2023. «Hace 26 años, el Chaco aparecía en los titulares de los medios nacionales...» [Actualización de estado]. Facebook. 27 de noviembre de 2023. <https://www.facebook.com/Subsecretaria.Chaco/posts/>
- Unamuno, Virginia. 2015. «Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco». *Education Policy Analysis Archives* 23 (101). doi.org/10.14507/epaa.v23.2061
- UNICEF. 2024. *Violencia sexual contra niñas y adolescentes indígenas del Chaco salteño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/Violencia-Sexual-ninias-adolescentes-indigenas>
- Val, Valentín, Lia Pinhero Barbosa y Oscar Soto. 2024. «Dialogue of knowledges» [Diálogo de saberes]. En *Elgar Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity*, editado por Frédéric Darbellay, 178–181. Edward Elgar Publishing.
- Valenzuela, Estela Maris. 2008. «Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen». En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, editado por Daniel Mato, 83–92. IESALC-UNESCO.
- Vélez-Agosto, Nicole, José Soto-Crespo, Mónica Vizcarrondo-Oppenheimer, Stephanie Vega-Molina y Cynthia García Coll. 2017. «Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro» [Revisión de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner: trasladando la cultura de lo macro a lo micro]. *Perspectives on Psychological Science* 12 (5): 900–910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Grupo del Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica indígena en el Siglo XXI: primera década*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primera-d%C3%A9cada.pdf>
- Banco Mundial. 2025. *Datos sobre ingresos medios-altos, Argentina*. <https://data.worldbank.org/?locations=XT-AR>



ZAYNAB GATES es investigadora educativa con dos décadas de experiencia trabajando en América Latina. Actualmente se desempeña como coordinadora principal de investigación y formación docente en el Centro de Investigación en Educación para el Desarrollo (CRED). Ha participado en el desarrollo, la implementación y la evaluación de programas de formación docente centrados en la alfabetización inicial con el Centro de Excelencia en Formación Docente (CETT) en Bolivia, en estrategias pedagógicas con el programa Educación para la Sostenibilidad en Galápagos (EDS) en Ecuador y en el diálogo en el aula con ClassInsight en Estados Unidos. En su trabajo con docentes, Gates se ha especializado en igualdad de género a través de la formación en capacidades de liderazgo, el análisis de las lecciones aprendidas en las políticas de educación superior y la investigación de las experiencias de las docentes indígenas. Gates tiene un doctorado en Educación de la Universidad de California San Diego. Es miembro del pueblo wichi-weenhayek, cuyo territorio tradicional se encuentra entre los ríos Pilcomayo y Bermejo, en Argentina y Bolivia.

AGRADECIMIENTOS

Esta nota no habría sido posible sin las voces de las docentes indígenas. Mi más sincero agradecimiento a todas las docentes que generosamente compartieron su sabiduría, sus historias de vida y sus sueños. Gracias a las autoridades educativas, investigadores, amigos y colegas que se tomaron el tiempo de leer, dialogar y reflexionar juntos. Mi más sincero agradecimiento a los revisores y al equipo de Brookings.

A todo el equipo del Centro de Educación Universal (CEU), gracias por la oportunidad de unirme a esta red de líderes y organizaciones que trabajan incansablemente por la igualdad

de género en todo el mundo. Un agradecimiento especial a la cohorte 14: a Rachael por su energía y alegría trabajando con niñas rurales, a Faith por su perspectiva sistémica y habilidades de coordinación y a Betty por su visión estratégica y su compromiso inquebrantable con las niñas y jóvenes. Mi más sincero agradecimiento a Jenn y Samaya por su rigor intelectual, sus amables preguntas, su aliento constante, sus comentarios detallados y su alegre compromiso para apoyar nuestro trabajo y nuestros corazones.

Gracias al CRED por animarme a participar de esta oportunidad. Y, por último, gracias a mis queridos padres, hermanas y sus familias, a toda la familia Zamora-Aray y a mi hijo y a mi esposo por nuestro deseo compartido de contribuir al bienestar de las comunidades indígenas.

¡Ñachec, iss, gracias, thank you!

The Brookings Institution es una organización sin fines de lucro dedicada a la investigación independiente y a la búsqueda de soluciones de política pública. Su misión consiste en llevar a cabo investigaciones independientes de alta calidad y, basándose en ellas, ofrecer recomendaciones innovadoras y prácticas a los responsables de la política y al público en general. Las conclusiones y recomendaciones que figuran en cualquier publicación de Brookings son exclusivamente las de su autor o autores y no reflejan las opiniones de la Institución, de su dirección ni de otros investigadores.

Brookings agradece el apoyo de Echidna Giving.

Brookings reconoce que el valor que aporta reside en su compromiso con la calidad, la independencia y el impacto. Las actividades respaldadas por sus donantes reflejan este compromiso.

ACERCA DEL PROGRAMA ECHIDNA GLOBAL SCHOLARS

El Programa Becarios Globales de Echidna del Centro para la Educación Universal (CUE) de Brookings tiene como objetivo catalizar y potenciar el impacto de las lideresas y los líderes locales que trabajan para promover la igualdad de género en y a través de la educación en todo el sur global.

Durante una pasantía de seis meses, las y los Becarios Globales de Echidna llevan adelante investigaciones individuales centradas en mejorar las oportunidades de aprendizaje y las perspectivas de vida de las niñas, jóvenes y personas no binarias, desarrollan sus habilidades de liderazgo y de formulación de políticas basadas en la evidencia, adquieren conocimientos sustantivos sobre cuestiones de género y educación global, y amplían su impacto. Al finalizar el periodo de residencia, las y los becarios pasan a formar parte de la Echidna Global Scholars Alumni Network, una comunidad de práctica en crecimiento cuyo objetivo es promover su influencia significativa, sostenida y colectiva en la educación transformadora en materia de género, tanto a nivel global como local.

