

La relación universidad – comunidades aborígenes: Notas para una agenda intercultural

Maria Macarena Ossola¹

Resumen

El trabajo plantea una revisión de la relación entre las comunidades aborígenes y las instituciones de educación superior desde la antropología social. Partiendo de la dificultad del acceso y la permanencia de estas poblaciones a las universidades, nos detenemos a analizar el caso específico de la Universidad Nacional de Salta. Proponemos que para lograr un conocimiento del estado de situación se deben analizar las nociones de cultura, interculturalidad y diversidad. Asimismo, se sugiere el uso del método etnográfico a los fines de triangular los aspectos descriptivos de la interculturalidad (las situaciones de hecho donde coexisten grupos distintos) con los aspectos propositivos (la interculturalidad como un proyecto de mutuo entendimiento entre culturas).

Se considera que las instituciones educativas en general se presentan como ámbitos complejos, en donde se entrecruzan tanto condiciones estructurales de desigualdad social como así también espacios para la apropiación y negociación activa de los agentes por los contenidos, los métodos y la definición de los fines mismos de la educación.

Palabras clave: universidad, comunidades aborígenes, interculturalidad, etnografía.

Relationship between Universities - Aboriginal Communities: Notes for an Intercultural Agenda

Abstract

The paper presents a review of the relationship between Aboriginal communities and institutions of higher education from the perspective of the social anthropology. Considering the difficulty these populations have to access to the university and continue their studies, we analyze the specific case of the *Universidad Nacional de Salta*. In order to understand its situation, we propose an analysis of the notions of culture, multiculturalism and diversity. We also suggest the use of the ethnographic method with the purpose of triangulating the descriptive aspects of multiculturalism (real situations where different groups coexist) with propositive aspects (multiculturalism as a project of mutual understanding between cultures). Educational institutions in general are presented as complex contexts, where both structural conditions of social inequality as well as spaces for the active appropriation and negotiation of agents for contents, methods and definition of education aims intersect.

Keywords: university, aboriginal communities, multiculturalism, ethnography.

¹ Antropóloga. Becaria doctoral del CONICET. Auxiliar Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Salta. Doctoranda en Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Correo: maca_ossola@yahoo.com.ar

1. Introducción

“La educación universitaria, en particular, está todavía por arrancar para la gran mayoría de los pueblos indígenas del continente y desde la elaboración de contenidos, pasando por la incorporación de educandos indígenas en las universidades, hasta la titulación de profesionales, **queda casi todo por hacerse en términos de reforma universitaria para estos pueblos**”. (*Calla Ortega, R.; 2001:16*)

Como lo señalan muchos especialistas, la relación entre políticas educativas y pueblos originarios ha ido variando en América Latina con el paso de los años. Concebida durante la etapa de organización estatal como una herramienta de “occidentalización” (como sinónimo de civilización) y de ocultamiento de los “rasgos indígenas”, la escolaridad fue tomando diferentes matices y se constituye, en la actualidad, como un ámbito en disputa por la apropiación/negociación de los contenidos a enseñar.

En esta línea, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se presenta como una propuesta que articula los sentidos de la diversidad y, a la vez, como un campo de resemantización de las prácticas educativas que tendían a reproducir los conocimientos adquiridos por el docente, sin prestar atención a los contextos locales de su aplicabilidad (específicamente, sin considerar los tiempos, espacios, modos de subsistencia, lengua, etc. de los colectivos rurales e indígenas).

Sin embargo, y a pesar de los avances establecidos en el capítulo XI de la Ley de Educación 26.206 (donde se define y caracteriza a la EIB como una modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria) no existe en nuestro país una legislación específica que haga referencia a una enseñanza de índole multicultural/intercultural para el nivel superior (universitario y terciario). Como lo indican Ghunter Dietz y Mateos Cortéz (2008):

En comparación con la educación básica, el ámbito de la educación superior parece el más reacio a abrirse al paradigma multicultural. Las universidades siguen concibiéndose como centros neurálgicos de construcción y difusión del conocimiento (léase universal) en la tradición tanto occidental como colonial, tanto europea como latinoamericana. Sólo muy recientemente estas instituciones depositarias y transmisoras del conocimiento canonizado están comenzando a enfrentar el desafío de la ‘colonialidad del saber’, el desafío de generar causas innovadoras para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales, ‘etnociencias subalternas’ (...). (Ghunter Dietz y Mateos Cortéz, 2008: 12)

Partiendo de lo anterior, en este trabajo nos proponemos una revisión de la situación del acceso de las poblaciones aborígenes al nivel universitario, deteniéndonos específicamente en los avances realizados desde la Universidad Nacional de Salta y contemplando la percepción que los mismos jóvenes aborígenes tienen de sus estudios. Todo ello, atravesado por una reflexión sobre las corrientes actuales relacionadas a los estudios de interculturalidad.

2. Comunidades aborígenes y universidad

A partir de la última década, investigadores provenientes de las ciencias de la educación, la sociología y la antropología han comenzado a preguntarse acerca de las

implicancias del acceso de miembros de poblaciones aborígenes a estudios de nivel superior (terciario y universitario) en toda Latinoamérica.

Este tipo de análisis han mostrado la gran barrera que la universidad representa para los pobladores aborígenes, no sólo por la poca cantidad de individuos que acceden, sino también por los sentidos encontrados que la institución genera:

Quando indagamos sobre las causas del escaso porcentaje de jóvenes indígenas que cursan estudios de nivel superior, nos confrontamos no sólo ante problemáticas económicas, de distancia espacial, de barreras lingüísticas, sino también, a procesos de autoexclusión, por considerar este tipo de educación inaccesible, relativo a un grupo social y a una cultura y forma de conocimiento ajenas. (Paladino, M.; 2009)

Sumado a esto, también encontramos una carencia en la cantidad de datos estadísticos disponibles acerca de la escolarización de los individuos pertenecientes a comunidades aborígenes. Al momento, los datos cuantitativos más representativos para dimensionar el acceso de este sector de la población a la escolaridad son los arrojados por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada durante los años 2004-2005. Los primeros resultados de la ECPI dieron cuenta de una población de 600.329 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas (301.208 varones y 299.121 mujeres). De esta población total, 387.465 personas se encuentran en la franja etaria de “15 años o más” (ECPI; 2004). Dentro de esta franja, se conoce que sólo el 11% se encuentra realizando algún tipo de estudio en el nivel superior (un total de 43.294 personas).

Asimismo, hay que tener en cuenta que:

En la Argentina no ha habido un debate sobre acciones afirmativas en la educación superior, como sí ha ocurrido en otros países de América Latina. Probablemente, esto se deba al modelo universitario que ha predominado hasta comienzos de la década del 90, durante los períodos democráticos, basado en el carácter gratuito, laico y de acceso universal. Es a partir de esta condición que se impuso un imaginario de ‘igualdad de oportunidades’ para todos, lo cual resultó en el escaso cuestionamiento sobre la necesidad de reflexionar acerca de quiénes son los segmentos y sectores sociales que acceden a este nivel de estudios. (Paladino, M., 2009:102)

Otra dificultad para contemplar el acceso de poblaciones aborígenes a la universidad es la heterogeneidad y variabilidad que tiene nuestro país con relación a la composición y características de cada parcialidad étnica. Aquí las diferencias son notables:

Entre los ava guaraní que viven en las provincias de Jujuy y Salta, el porcentaje de la población del grupo de edad de 20-29 años que está en el nivel superior (terciario o universitario) no llega al 2%. Por el contrario, los kolla que viven en las mismas provincias que los anteriores, tienen una escolarización más avanzada, 16% de los que están en ese grupo de edad realizan estudios de nivel superior y el 2% ya se recibió. (...) Los wichi, localizados en las provincias de Salta, Chaco y Formosa, tienen un nivel de escolarización parecido al grupo anterior: 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. (Paladino, M.; 2009:91)

De este modo, la heterogeneidad pareciera ser la regla y no la excepción con relación a la temática del acceso de las poblaciones aborígenes a las universidades latinoamericanas. Sin embargo, de las fuentes consultadas se pueden extraer algunas conclusiones:

En primer lugar, y conceptualizando a nivel macro-regional, podemos afirmar que para latinoamérica se vislumbran problemáticas y cuestiones de fondo similares. Esto puede deberse a que “[en América Latina] las condiciones de pobreza y/o desigualdad educativa aparecen como un trasfondo importante a considerar”. (Levinson, B. et. al, 2007: 827)

Por otra parte, la desarticulación (entendida como una falta de diálogo y relación de políticas educativas) parece ser la norma para referirse a la educabilidad de las poblaciones aborígenes. Esta desarticulación se manifiesta en las políticas de Estado- políticas provinciales, en los niveles educativos (inicial, primaria, secundaria, superior)² como así también en la ambivalencia constituyente de términos considerados “clave” para analizar a las diversidades culturales en sus relaciones con la educación formal (entre muchos otros, podemos hacer referencia a: asimilación, integración, empoderamiento, multiculturalidad, interculturalidad, etc.)

Esta falta de políticas educativas centralizadas conlleva a la implementación, a nivel local, de diferentes tipos de “proyectos piloto” en las diversas instituciones de enseñanza. Con este término nos referimos a proyectos micro-focalizados, a través de los cuales los agentes responsables de una institución (o un grupo de ellos) explicita los modos en que concibe la diversidad y esgrime las políticas que focalizará a favor de estos grupos. Esta tarea se realiza a partir de las experiencias de su cotidianidad y su práctica educativa/directiva.

Dentro de este último aspecto, Ghunter Dietz y Mateo Cortéz (2008), registran dos modalidades emergentes de políticas universitarias de gestión de la diversidad: Por un lado, aquellas nuevas universidades que surgen en paralelo a las ya existentes y tienden a perfilarse como “universidades indígenas”, con una fuerte construcción de alteridad para diferenciarse de la universidad tradicional (considerada como occidental y hegemónica).

Por el otro lado, estos autores reconocen a aquellas instituciones universitarias ya existentes que adoptan experiencias piloto de trabajo intercultural a partir de tres tipos de acciones:

- a. La diversificación del curriculum de determinadas carreras;
- b. La apertura de la planilla del profesorado a grupos hasta entonces minoritarios/marginados.

² Al respecto, Barnach-Calbó (1997) plantea la existencia de un doble eje desde el que se puede pensar la EIB. Podemos tener en cuenta la generalización de la EIB a nivel horizontal, que es cuando se expande geográficamente dentro de una región o un país, y por otro lado, la generalización de la EIB vertical, o sea, la introducción de la educación bilingüe en otros niveles educativos además del básico. Sobre esto último es importante recordar lo que el autor nos alerta, al afirmar que en general no se localizan casos de expansión vertical en Latinoamérica.

c. La implantación de programas de acción afirmativa que promuevan preferencialmente a estudiantes indígenas o afrodescendientes. (Ghunter Dietz y Mateo Cortéz, 2008)

3. La Universidad Nacional de Salta y su contexto de diversidad

En términos generales, y como corolario de lo presentado en el apartado anterior, podemos indicar que la relación que cada universidad establece con los estudiantes indígenas es un fenómeno complejo y heterogéneo que responde a cuestiones específicas, tales como: el contexto local/regional, el modo de gestión y el ejercicio de reflexividad por parte de los educadores, la tradición y el perfil de la institución, como así también influye el modo de relación que históricamente ha mantenido cada estado nacional y gobierno provincial con la diversidad cultural interna.

Para analizar la relación que propone la Universidad Nacional de Salta con los miembros de las comunidades aborígenes que ingresan a sus claustros es necesario analizar el contexto socio-cultural en el cual se erige esta casa de altos estudios. Como lo indica Catalina Buliubasich (2009):

(...) la Provincia de Salta es dentro de la Argentina la que posee la mayor diversidad de etnias indígenas, en total unas nueve, que habitan tanto en las tierras altas [Altiplano] como en las tierras bajas [monte chaqueño], en todos los casos, con prolongaciones a alguna provincia o país vecino. (Buliubasich, C., 2009:11)

Estos grupos étnicos son: En las tierras bajas: Guaraníes (también conocidos como Chiriguano), Chané, Wichí (o Mataco), Tapyy o Tapieté; Chorote (Iyojwaja o Iyojwujwa), Chulupí (o Niwaklé), Toba (o Qom) y en las tierras altas: Kollas y Diaguito-Calchaquíes.

Comprender las implicancias de esta diversidad resulta crucial no sólo para elaborar políticas afirmativas respecto a los jóvenes de poblaciones aborígenes que ingresan a la universidad, sino también para reconocer la complejidad de sus trayectorias formativas previas. Con esto nos referimos a reconocer que la escolaridad ha significado, para muchos miembros de comunidades, el encuentro con un tipo de saber alejado de sus prácticas cotidianas y, por lo tanto, con cierto carácter de imposición y reproductor de representaciones sociales discriminatorias: "(...) la escuela no es solamente 'inegualitaria', produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella" (Dubet y Martucelli, 1998: 21).

3.1. Los primeros pasos institucionales para el reconocimiento explícito de la diversidad

El perfil que ha adoptado la Universidad Nacional de Salta en los últimos dos años (2009-2010) puede compararse con la última opción presentada por Ghunter Dietz y Mateo Cortéz (2006), ya que las relaciones entre esta institución y los jóvenes provenientes de comunidades que estudian en ella han cobrado la forma de *políticas afirmativas para con el sector aborígen*.

Como lo indican las bases del estatuto de la UNSa, la cultura tiene un lugar privilegiado en sus claustros:

La Universidad Nacional de Salta es una institución de derecho público, autónoma y autárquica, que **tiene por fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura**. Cumple este propósito en contacto permanente con el pensamiento universal y **presta particular atención a los problemas de la región y del país**. Estatuto de la Universidad Nacional de Salta (aprobado por Res. A. U. 001/96)

A pesar de la falta de explicitación de la cultura que se busca preservar, es a partir del año 2009 que desde la Secretaría Académica de la Universidad y desde la Facultad de Ciencias de la Salud se comenzaron a gestionar políticas de inclusión diferenciales para miembros de comunidades aborígenes.

Estas políticas se encuentran plasmadas en dos resoluciones. La primera, del año 2009, es la Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Salud (Res. CD N° 174/2009). En la misma el Consejo Directivo de mencionada Facultad decide, en su artículo 1°: Aprobar la propuesta de trabajo con ingresantes provenientes de Pueblos Originarios, presentado por el Servicio de Orientación y Tutoría de la Facultad de Ciencias de la Salud – Universidad Nacional de Salta-, el que como Anexo I forma parte de la Resolución.

Ahora bien, ¿qué se indica en el Anexo I? El mismo realiza un recorrido historizando el acercamiento que se viene produciendo en el último decenio entre universidades latinoamericanas y pueblos indígenas. Asimismo, toma en cuenta las problemáticas detectadas en el ingreso de un contingente de casi un centenar de jóvenes provenientes de comunidades Kollas a la mencionada facultad durante el período lectivo 2009. Explicitamente el documento indica:

Se trata de pensar en una intervención por etapas, que pueda responder a las demandas de los pueblos indígenas, de sus derechos a una educación que los fortalezca culturalmente, y que, a la vez, contribuya a la construcción de una academia abierta a otras culturas y saberes y de una nación pluriétnica y multicultural. (Anexo I, Res. CD N° 174/2009)

De manera específica, el anexo plantea como objetivos: a. Identificar problemáticas y necesidades de los estudiantes de los pueblos indígenas (en los aspectos académicos, personales y sociales); b. Acompañarlos en su integración a la vida universitaria; c. Orientar estrategias de retención en la educación universitaria para este sector, específicamente durante el primer año del cursado.

Asimismo, el proyecto se desglosa en tres fases de desarrollo. La primera se centra en la realización de tutorías con los ingresantes provenientes de comunidades originarias. La segunda hace referencia al trabajo conjunto inter-sedes, a la formación de los docentes de la UNSa con respecto a contenidos de interculturalidad y a la creación de espacios de contención desde los cuales reflexionar acerca de sus comunidades de referencia.

Por último, la tercera fase es delineada a partir de la realización de informes sobre la experiencia y la revisión de los programas de las cátedras de primer año de la facultad, a los fines de valorar la adecuación a las necesidades específicas de la población estudiantil aborígen.

Por último, el anexo explicita que “la propuesta se constituye como un paso inicial para asumir los desafíos que conlleva el acceso de la población indígena a la educación superior”. (Anexo I. Res. CD N° 174/2009)

En cuanto al otro documento, se trata de la Resolución de Consejo Superior N° 197/10. La misma asigna un monto de dinero específico con los fines de cubrir ocho cargos de tutores estudiantiles para acompañamiento de alumnos de pueblos originarios durante el período lectivo 2010. Asimismo, se detalla que los cargos se dividirán de la siguiente manera: uno para cada facultad de la Sede Central de la UNSa (en total seis) y uno por Sede Regional (uno para Tartagal y otro para Orán).

4. La educación como acto migrante: ¿qué sentido tiene la universidad para los sectores aborígenes?

En los últimos años la etnografía se ha reafirmado en el campo de las ciencias sociales como una opción metodológica dentro de la investigación educativa, permitiendo reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones reales del entramado social-educativo (Levinson; et. al, 2007). La etnografía de los procesos educativos nos permite asimismo, reconstruir el entramado de significación que guardan diferentes políticas educativas en la práctica concreta de los individuos, en procesos de apropiación activa, resistencia y resignificación.

Para Rockwell (2009), lo específico de la práctica etnográfica en contextos de enseñanza y aprendizaje es la “*documentación de lo no-documentado de la realidad social*”, es decir, la búsqueda y descripción de los aspectos no visibilizados por aquellos que tienen los medios para dejar por escrito los sucesos y generalmente lo hacen en función de sus propios intereses. Para esta autora “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa”. (Rockwell, E., 2009: 34)

De hecho, la realización de etnografías en espacios educativos ha arrojado diferentes matices desde las cuales analizar la complejidad de los espacios concretos en los que se llevan adelante las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el corte cualitativo de muchos de estos trabajos (Hecht, 2003; Novaro, 2004; Czarny, 2007) ha permitido la reconstrucción de sentidos a partir del relevamiento de los puntos de vista de los diferentes agentes involucrados.

La práctica etnográfica permite, a la vez, dejar un registro de cómo influyen las políticas educativas en los espacios concretos, y cuáles son las categorías hegemónicas de referirse para hacer alusión a la diversidad.

Un trabajo interesante en este sentido es el de Gabriela Czarny (2007). Esta autora, centrándose en los procesos de escolaridad de migrantes de las comunidades triquis (San Juan Copala, Oaxaca) a la ciudad de México, señala que las etnografías educativas contemporáneas:

Sin desconocer la idea de dominación ejercida por la institución [escolar], ponen los acentos en los usos diferenciados que los miembros de las comunidades indígenas hacen de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que se obtienen por atravesar

la escuela. (...) También se avanza en la documentación del impacto que el racismo y la discriminación vivida en la escolaridad tiene en la construcción identitaria. (Czarny, G., 2007: 928)

Lo interesante de este enfoque es que se realiza un corte con respecto a la mirada tradicional (que construía el problema desde la perspectiva de la institución escolar) para poner a los miembros de comunidades indígenas en una primera plana, buscando divisar que es lo que estos últimos hacen con/en la escuela.

Asimismo, en base a un trabajo de campo realizado durante una estancia prolongada con los triquis, esta autora propone pensar la escolaridad como un acto migrante:

Planteo a la **escolaridad como acto migrante**, en tanto que implica, para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades –de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etcétera– diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias. No obstante, señalo que **para las comunidades indígenas en ese acto se expresan, en mayor o en menor grado, los desencuentros socioculturales que ha producido el acceso a la escolaridad**. (Czarny, G., 2007: 944)

Por ello, se considera necesario tomar en cuenta que el avance por diferentes niveles educativos debe brindar a los individuos la posibilidad de ampliar sus conocimientos previos, tanto a nivel de las experiencias como de las habilidades cognoscitivas. Desde este punto de vista, las instituciones escolares deben brindar una perspectiva que, sin desconocer las particularidades culturales, le permita a los educandos ampliar su horizonte de conocimientos. En este sentido “(...) la escolaridad da la oportunidad de expandir y ampliar el horizonte cotidiano, diversificar los intereses y promover la circulación por mundos diversos o sea, por múltiples experiencias culturales” (Feldman, 1998: 41).

Esta cuestión se torna aún más central cuando se ahonda en los motivos particulares por los cuales los jóvenes provenientes de comunidades deciden ingresar a la universidad. Al respecto, citaremos algunos registros tomados por Hecht (2003) en donde corrobora que dentro de las comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa) el pasaje por el sistema de escolaridad es valorado como un signo de progreso social, debido a la relación que se establece entre más educación y mayores posibilidades laborales³:

Para mis hijos me gustaría que sean algo y si tiene posibilidad de estudiar más allá que vayan y que tengan un título más que nosotros. Me gustaría que sea así. Siempre digo: si tengo posibilidad de mandarlo a una escuela más grande, voy a mandarlo, a la universidad. Porque, si bien mi papá logró terminar su primaria, no pudo terminar el secundario, y yo pude terminar el secundario y quiero que mis hijos sean más que yo, y, si tengo la posibilidad de ayudarlos con recursos, me gustaría que sean algo más, que tengan un título. Eso quiero. AG (Hecht, C., 2003: 123-124)

Sin embargo, como más adelante lo relata esta autora, la relación tampoco es unidireccional, pues no todos los miembros de la comunidad comparten las mismas expectativas respecto a la escolaridad de los jóvenes aborígenes. Esto se evidencia, puntualmente

³ Específicamente, Hecht plantea que en las comunidades de Ramón Lista la idea de “trabajo” se asocia a la obtención de un cargo rentado.

te, en los desencuentros intergeneracionales: mientras que para los ancianos la escolaridad es interpretada como “una pérdida del sentido del ser aborígen”, para los padres de los jóvenes y para la mayoría de los mismos, la educación constituye una “caja contenedora de herramientas las cuales, al ser apropiadas, conducirán a un futuro de inclusión a la sociedad nacional”. (Hecht, C., 2003: 137)

5. Los jóvenes aborígenes en la UNSa: diferentes representaciones frente a la universidad

“(…) yo siempre les digo a mis hijos yo te quiero ver el día de mañana adentro de una 4 x 4 pero con un sombrero coya, es así, no hay otra, es así (...) Prepárense, eso es lo que les digo como papá (...) Uno puede estar como oficial albañil, como electricista o como doctor, pero eso no quita el ser indígena, al contrario te dá la posibilidad de que vos podés transmitir tu cultura”. (Carlos, vecino del barrio toba de Derqui, Gran Buenos Aires. En Hecht, 2009: 37)

Como se expresó anteriormente, la relación entre instituciones escolares y comunidades aborígenes guarda diferentes matices de complejidad, sobre todo porque los significados de la escolaridad abarcan un gran espectro que va desde su visión como pérdida de identidad, hasta al ángulo casi opuesto, percibiendo a las instituciones educativas como poseedoras de ciertas herramientas que posibilitarán la reconstrucción identitaria y el alcance de nuevos beneficios para la comunidad.

Resulta interesante, en este sentido, ahondar en los sentidos que tiene el acceso a la UNSa para los jóvenes provenientes de comunidades del interior de la provincia de Salta que se encuentran realizando sus carreras de grado en la Sede Central. Algunos registros⁴ son ilustrativos:

“[Al venir a la universidad] la sociedad misma me enseñó cosas que no me animaba a hacer antes, por ejemplo, **hacerme sentir capaz de valorarme a mí mismo y no sentirme muy pequeño o muy marginado, sino sentirme parte también de esta sociedad (...) Más allá del título [yo busco] atreverme a otras cosas no sólo relacionadas con la enfermería, sino con otras áreas. Saber encarar desafíos y ser capaz, sentirme capaz. **A la enfermería la voy a terminar, pero sólo para que la gente diga ‘un wichí terminó la universidad’**”.** (I.G.⁵, procedente de comunidad wichi. 23.09.09)

“(…) Para mí la educación, esto, digamos, es muy útil para nosotros. Va, yo por mi parte veo que, de que, bueno, es una herramienta más, que digamos que nos imponen, nos influyen, pero es algo muy útil, ¿no?, de transmitir mi pensamiento a mi pueblo el día de mañana, supongamos. Y, bueno, gracias al estudio, ¿no? Yo puedo difundirlo, pero a

⁴ Los registros forman parte de entrevistas semi-estructuradas mantenidas entre septiembre de 2009 y marzo de 2010.

⁵ Las siglas indicativas de los nombres son ficticias, a los fines de resguardar la identidad de los entrevistados.

partir de lo que yo pueda aprender. Por eso (silencio) tuve estas ganas, ¿no? De seguir adelante y, de seguir adelante y quizás, de aprender más cosas”. (P.L., procedente de comunidad wichí. Estudiante de la Facultad de Humanidades. 24.09.09)

“Por ejemplo, yo tenía vínculo con **una profesora de allá** [de la comunidad de origen] Éramos re amigos, ¿has visto? Y me decía ‘¡No!’ , como diciendo ‘no vayas’ [a estudiar a la UNSa], ¿has visto? Porque yo un día le conté que tenía la posibilidad y me decía ‘no tenés que ir’. Y **me decía que no, que allá [en Salta Capital] te van a pisotear, no te van a respetar, te van a discriminar, te van a pasar de alto (...)** [Pero nosotros] siempre decimos ‘sí, nosotros somos wichí’. Con orgullo, ¿has visto? **Porque me acuerdo lo que decía la profe de que uno tiene que ocultarse, porque nos iban a discriminar. Y no... ¡hicimos todo al revés!** [Nosotros] somos wichí, somos esto, somos otra cosa”. (L.A. Estudiante de la Facultad de Humanidades. 24.11.09)

Como puede observarse, los registros manifiestan el modo en que los jóvenes solucionan, en sus prácticas cotidianas, la diversidad de planteos que desde otra perspectiva pueden ser vistos como antagónicos. De esta manera, tanto la sociedad salteña, como el conocimiento académico universitario o el mismo título de grado condensan significados diferenciales que les permiten a los jóvenes reconstruir lazos de identificación con su comunidad de origen.

Esto refleja la complejidad inherente de los fenómenos educativos, los cuales se erigen como instancias de construcción y reproducción de un saber occidental, pero a la vez son espacios de apropiación creativa por parte de estos jóvenes, quienes incluso refuerzan sus identidades a partir de los procesos de escolarización que viven.

Sus palabras, además, demuestran que sus posibilidades de cursar estudios a nivel superior se encuentran íntimamente relacionadas con demandas de las comunidades de origen:

Distintos estudios muestran que la valoración de la escolaridad –sobre todo en relación con la práctica de la alfabetización y el acceso a esta herramienta cultural- (...), no plantea dificultades o tensiones para quienes las adquieren respecto de los otros miembros, en la medida en que hay una aprobación social que deviene del reconocimiento útil de estas adquisiciones cuando son para el “bien” de esa misma comunidad. (Czarny, 2007: 937)

Esto no significa que el ingreso a la universidad responda unidireccionalmente a los requerimientos de la comunidad (además, ya hemos visto que dentro del colectivo de la comunidad existen diferentes percepciones respecto a la escolaridad de los jóvenes), sino que muestra las múltiples contradicciones que se entretienen alrededor de su tránsito universitario. Las mismas asumen un rango que van desde la manifestación de la identidad, las dificultades para apropiarse de los tiempos y los espacios del ámbito universitario y las tensiones políticas que se generan a su regreso a la comunidad.

Si concebimos a las identidades en un estado de cambio permanente y como el fruto de un proceso relacional, contingente e histórico de construcción de las diferencias (Tadeu da Silva, 2001), podremos poner el foco en la vitalización que la institución universitaria

realiza de las “identidades étnicas”, no sólo a nivel legislativo (como lo hemos podido observar en las resoluciones) sino también a nivel de las prácticas áulicas cotidianas⁶.

Asimismo, la cuestión temporal cobra centralidad, ya que los mismos jóvenes admiten que “(...) el tiempo allá es diferente. Aquí tenemos que programar, que se va a hacer cada día con cada materia, allá no. Allá nos ocupamos de lo que pasa en el mismo día, lo de mañana, mañana se verá” (L.A. 24.11.09) Además de este tiempo “vivenciado” de manera desigual, también podemos hablar de un “tiempo comunitario” que toma sentidos diferentes:

Para los estudiantes que viven en aldeas, la permanencia en contextos urbanos, el ‘tiempo de la ciudad’, aparece como un tiempo para el aprendizaje, como necesario, didáctico y fundamental para la supervivencia como grupo étnicamente diferenciado. La permanencia en la ciudad requiere mucha lucha, mucho esfuerzo de los alumnos indígenas, pero entienden que es imprescindible para la supervivencia como individuo y como pueblo. (De Souza, et. al; 2007)

Como veremos más adelante, la idea de *permanecer* como *una forma de estar/de ser* es una constante en los jóvenes universitarios migrantes del interior de la provincia.

Por último, la estancia universitaria también puede comprenderse como parte un “empoderamiento político” (Aikman; 1999) en la lucha que las comunidades llevan adelante para reivindicar sus derechos a la posesión de la tierra, a una educación apropiada con su cultura y a la vitalidad lingüística, ya que:

“Es cada vez más evidente que nuestras sociedades latinoamericanas (...) no están constituidas únicamente desde el poder dominante o estatal. Hay tramas alternativas fundadas en herencias prehispánicas o influjos globales, en tradiciones orales y redes locales. Estas tramas emergen en la organización espontánea y en la autonomía ganada frente al control patronal y a la disposición burocrática. Tales procesos, a menudo, escapan al control estatal y constituyen configuraciones sociales alternativas de distintos signos políticos y culturales”. (Rockwell, E., 2009: 37)

Como lo demuestra Paladino (2009), muchos de los jóvenes aborígenes que alcanzan los niveles de escolaridad superior en la Argentina, suelen estar comprometidos con las luchas del movimiento indígena.

6. Discutiendo algunas ideas sobre los sentidos de la interculturalidad

Como hemos expresado en la presentación de este trabajo, nos encontramos en las primeras instancias de visibilización del doble desafío que representa, por un lado, el acceso a los niveles superiores de enseñanza para los miembros de las comunidades aborígenes y, por el otro, el reto institucional de saberse frente a una población heterogénea y compleja en sus conocimientos, pautas culturales, trayectorias formativas previas y representaciones en torno a lo que se espera del paso por la universidad.

Si bien se están gestando las primeras experiencias de registro y sistematización de esta problemática (lo que nos impide tener una visión acabada de la temática), lo que sí se

⁶ Hemos constatado, a partir de la realización de etnografías en las aulas universitarias, que en muchas ocasiones los jóvenes aborígenes son invitados por los docentes a tomar la palabra para referirse a las prácticas culturales propias de sus comunidades.

conocen son escritos en los que se avanza sobre la documentación de las experiencias de escolaridad primaria y secundaria de estos sectores.

Me gustaría detenerme para tomar en cuenta algunas consideraciones al respecto. En primer lugar, varios trabajos (Novaro, 2002; Hecht, 2003) han percibido que las instituciones educativas que realizan sus trabajos en contextos de diversidad étnica tienden a tomar a las culturas 'originarias' a partir de una idea folclorizada, idealizando un pasado de las comunidades aborígenes y desconociendo la realidad contemporánea de los mismos grupos. A partir de una idealización del pasado se crea una visión estática y estereotipada que deja de lado las características dinámicas del cambio cultural y más bien "(...) se ve a la cultura como una suma de rasgos, donde la cultura aborígen es una suma de rasgos tradicionales opuestos a lo moderno" (Novaro, 2002:10), sin evidenciar que también es "una forma de significar y organizar las experiencias del mundo, como un proceso donde el contexto, las contradicciones y los cambios deben tener cabida" (Novaro, 2002: 10).

Por otra parte, al oponer "lo moderno" frente a "lo tradicional/lo indígena", muchas instituciones educativas desconocen el dinamismo de los múltiples procesos de construcción identitaria que realizan los individuos en sus tránsitos por la escuela. Frente a este tipo de situaciones (las que oponen dos mundos diametralmente opuestos), enfoques como el de Czarny plantean:

Seguir manteniendo una perspectiva cerrada de la cultura, a través de la metáfora de caminar en dos mundos, implica negar que la experiencia vital de comunidades como las indígenas, dentro de la que se ubica la experiencia de la escuela, sólo podría definirse a partir de un componente 'bi', en el actual contexto donde reconocemos lo 'múltiple' y la 'complejidad' de cruces que constituyen a las identidades socioculturales y las políticas de representación identitaria en el escenario local/global. (Czarny, G, 2007: 944)

De esta manera, debemos reconocer que el intentar comprender el paso de los jóvenes aborígenes por la Universidad implica conocer una variabilidad de fenómenos de diferentes escalas que se entretajan y cobren sentido en la escolaridad⁷.

Por ello, una política de interculturalidad para la universidad implicaría, en una primera instancia, el replanteo de lo que se entiende por cultura, de a quiénes se le asigna cultura y cuáles son los marcadores de la diferencia cultural. Según lo señala Chiodi (1997), existe un peligro, en aquellas escuelas que se lanzan al "rescate de la cultura tradicional", que es la identificación e isomorfismo que se suele plantear entre lo indígena y lo rural, este último delimitado a un territorio específico. Como demuestran los procesos migratorios contemporáneos, y los denominados procesos de etnogénesis (o resurgimiento de comunidades aborígenes que se consideraban extintas), la "cuestión indígena" desborda y sobrepasa "lo rural", "lo lejano", "lo primigenio".

Asimismo, es necesario conocer los dos planos en los que se puede teorizar acerca de la interculturalidad. Explica Novaro (2006):

En el nivel descriptivo la interculturalidad se refiere a situaciones de hecho que se encuentran en los espacios formativos donde coexisten grupos distintos. En un nivel

⁷ Entre otros, debemos considerar las posibilidades jurídicas de cierta época, las políticas afirmativas desde el gobierno para con estos sectores, las posibilidades de sostenimiento económico de estos jóvenes, los entrecruzamientos de políticas a diferentes escalas, los modos de construcción de alteridad, etc.

propositivo, se refiere a una situación que no existe, pero que se considera posible y deseable de construir. (Novaro, G, 2006: 53)

Conociendo ambos ámbitos, podemos comprender que ambos pueden, en la práctica, tomar caminos muy diferentes o entablar algún tipo de diálogo para lograr que las situaciones de coexistencia de grupos heterogéneos puedan darse en un marco de entendimiento y comprensión (lo que significaría el paso de la primera definición a la segunda).

Retomando el tema de los riesgos a los que pueden enfrentarse las universidades al intentar aplicar propuestas interculturales, haremos mención a otro. Nos referimos al hecho de oponer, como totalidades acabadas, la cultura de los jóvenes aborígenes de la cultura de los “no aborígenes”, sin tener en cuenta que en nuestro país la dificultad de acceso a los recursos (económicos, académicos, políticos, etc.) no es una situación exclusiva de los sectores étnicos considerados minoritarios⁸.

Por otro lado, se considera importante reconocer que:

“Las *categorías étnicas* no sólo tienen existencia real en la sociedad –entendidas quede claro como categorías no como grupos en sí- sino que son portadoras de *contenidos comunicacionales, cognitivos y simbólicos* que no son ajenos al espectro de poder de la sociedad, expresando a veces y de modo aparentemente contradictorio las relaciones de dominación/subordinación”. (Tamagno, L., 1998: 190)

Tales relaciones de dominación/subordinación pueden expresarse, de modo disímil, en diferentes contextos de las relaciones sociales. Las instituciones educativas, como portadoras de sentidos y de saberes considerados válidos en el mundo contemporáneo, no quedan al margen de la pugna por las articulaciones de identidad, juegos de poder y representación de un futuro mejor. Como lo expresa Czarny, la tensión es lo central para comprender la relación entre comunidades aborígenes y educación formal:

La experiencia de la escuela para las comunidades indígenas presenta la tensión entre el “permanecer” (según los valores que la propia comunidad pretende retener) y el **“llegar a ser”** (según lo que se espera para el futuro), o sea, se dan cita el pasado, el presente y el futuro de las personas. (Peshkin; 1997. En Czarny; 2007)

7. Palabras finales

“El análisis de la perspectiva intercultural en educación, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo”. (Diez, L.; 2004:195)

A lo largo de este artículo hemos analizado de qué manera la educación superior se constituye en uno de los ámbitos que más dificultades presenta para elaborar propuestas interculturales. Como se ha expresado para el caso de las universidades, esto se debe

⁸ Se hace alusión al término minoritario no para expresar una pequeña densidad poblacional, sino para hacer referencia a una condición estructural de desigualdad y asimetría social.

tanto a la finalidad específica de estas instituciones (erguidas como los centros del conocimiento occidental) como al bajo porcentaje de población aborigen que accede a sus claustros.

Como se ha explicitado, la heterogeneidad pareciera ser la norma para referirnos a la cuestión indígena:

La historia y formas actuales en que se representan y manejan los asuntos relativos a diversidad cultural e interculturalidad en cada país de la región [sudamericana], y en algunos casos también en diversas regiones al interior de cada país, resultan particulares y por ello no cabe formular “recetas” de aplicación universal. (Mato, D., 2010)

Debido a ello, nos hemos detenido a pensar el contexto geopolítico sobre el que se asienta la Universidad Nacional de Salta, dando cuenta de que se trata de un espacio “atravesado” por la diversidad cultural.

Asimismo, nos detuvimos a describir las primeras propuestas que la UNSa ha desarrollado en estos dos últimos años con relación al trabajo específico con comunidades originarias.

Se ha propuesto el uso de la etnografía como una metodología que permite el acceso a esferas micro-sociales, buscando captar el sentido que guarda para los agentes la escolaridad. Afirmamos que la tarea etnográfica puede constituirse como una puerta de entrada a la comprensión de fenómenos a una escala mucho más general:

El desafío del antropólogo es, pues, construir la heterogeneidad y la diversidad en que se expresa ‘un caso particular’ no como una manifestación arbitraria –que nos remitiría a la relatividad- sino como un fenómeno que se muestra en un proceso surcado por elementos constitutivos de un proceso mayor. (Achilli, E.; 1986: 18-19)

De esta manera, comprendemos que las dificultades en los avances respecto a la interculturalidad no son aleatorias, sino que se desprenden de una cuestión estructural de desigualdad social e inaccesibilidad a las oportunidades escolares en la que se encuentran los sectores postergados (no exclusivamente aborígenes).

Asimismo, hemos considerado que la interculturalidad debe ser analizada en los contextos de interacción cotidiana, tomando en cuenta las voces de los propios actores involucrados (y considerando que sus discursos se encuentran permeados por mandatos comunitarios, académicos, políticos y de otra índole)

El relevamiento de los sentidos otorgados por los agentes a su accionar nos permite reconstruir las interacciones que se desarrollan en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje, considerando a estos últimos como lugares complejos en donde se reproducen las asimetrías sociales y, a la vez, se abren espacios aptos para la apropiación creativa de las personas (esta ambivalencia se observa, por ejemplo, con relación a las identidades)

Por último, proponemos aquí que la educación pensada como un “acto migratorio” resulta un concepto con fuerza para ahondar en la complejidad de los vínculos sociales que se entretujan en *el paso* por las instituciones educativas.

Bibliografía

- Achilli, E.** (1986). "Notas para una antropología de la vida cotidiana". *Cuadernos de la Escuela de Antropología* N° 2/87. UNR. Rosario. Argentina.
- Aikman, S.** (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP ediciones.
- Barnach-Calbó, E.** (1997). "La nueva educación indígena en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13 Educación bilingüe Intercultural. Ediciones de la OEI. Biblioteca digital.
- Buliubasich, C.** (2009): "Derechos indígenas: la agenda urgente". *Info-UNSa*, periódico mensual de la Universidad Nacional de Salta. N°2. Salta. Editorial Universidad Nacional de Salta.
- Calla Ortega, R.** (2001): *La perspectiva de la diversidad étnica en los derechos humanos*. Instituto Interamericano en Derechos Humanos. Bogotá. Editorial Mimeo.
- Chiodi, F.** (1997). "Alcances de la noción de interculturalidad en educación". Clase inaugural de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, marzo.
- Czarny, G.** (2007): "Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para bordar la relación comunidades indígenas y escolaridad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol XII. Número 34. México.
- De Souza, et. al.** (2007) "La enseñanza superior para indígenas en Mato Grosso". En García, S. M. y Paladino, M.: *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. (pp. 279-295). Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Dietz, Ghunter y Mateo Cortéz, L.** (2008): "Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?" *Cuadernos Interculturales* Año 6, N° 010. Pp. 11-14. Viña del Mar, Chile. Universidad de Valparaíso.
- Diez, M. L.** (2004): "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)* N° 19. Pp. 191-213. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martucelli, D.** 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Editorial Losada.
- Feldman, D.** (1998). "El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 25. Agosto. Buenos Aires.
- Hecht, C.** (2003). *Educación intercultural bilingüe en las comunidades wichís de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Hecht, C.** (2009). "Sobre la experiencia escolar de niños indígenas". *Novedades Educativas* Año 21, N° 222. Pp. 36-39.
- Levinson, B.; Sandoval Flores, E. y Bertely-Busquets, M.** (2007): "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12; N° 34. México. Pp. 825-840.

- Mato, D.** (2010). Acerca de políticas públicas en Diversidad Cultural e interculturalidad. (Entrevista) *Boletín informativo de UNESCO- IESALC*.
- Novaro, G.** (2002). "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural". En: *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Novaro, G.** (2006): "Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos". En: *Cuadernos Interculturales*, Año 4. Número 7. Pp. 49-60. Viña del Mar, Chile. Universidad de Valparaíso.
- Paladino, M.** (2009): "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior)* N°06: "Experiencias de Inclusión en América Latina". Pp. 81-122. Consulta 23 de marzo de 2010: <http://isees.org/ISEES-6.pdf>.
- Rocha Vivas, M.** (2009): *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad*. Colombia. Editorial de la Universidad Externado.
- Rockwell, E.** (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As. Paidós.
- Tadeus da Silva, T.** (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Ed. Octaedro.
- Tamagno, L.** (1998) "La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y utopías", pp. 183-198. En: Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (comp): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires. Ediciones CICCUS.

Otros documentos

Estatuto de la Universidad Nacional de Salta. 1996.

INDEC. 2004-2005. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas.

Resolución Consejo Directivo Facultad de Ciencias de la Salud N° 174/2009. Universidad Nacional de Salta.

Resolución Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta N° 197/10.

Estatuto de la Universidad Nacional de Salta. 1996.