

Ingreso universitario indígena y experiencias de participación

Ingresso indígena nas universidades e experiências de participação

Indigenous university entrance and participation experiences

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
30 de abril de 2020

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
7 de mayo de 2020

Laura Liliana Rosso

Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia / Argentina
lauralirrosso@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0656-3416>

Teresa Laura Artieda

Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia / Argentina
tereartieda@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6220-5218>

Mirian Graciela Soto

Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia / Argentina
mirian_gsoto@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2598-3715>

Resumen

Este artículo analiza el proceso de ingreso de indígenas del Chaco, surgido a partir de la implementación de un programa institucional que busca dar cumplimiento al derecho a la educación superior en una universidad argentina. Estudiamos una iniciativa que no sólo aborda el ingreso de indígenas como inclusión de individuos, también se propone aportar al derecho a la participación y a la educación intercultural. Describiremos la participación de actores indígenas en diversos ámbitos y tareas. Se trata de una investigación cualitativa; las técnicas utilizadas fueron entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis de documentos. Nos preguntamos ¿qué prácticas diferentes a las usuales en la universidad proyectan y/o habilitan estos sujetos en los ámbitos de los que son parte? ¿Qué aporta a estudios sobre ingreso universitario esta experiencia en la que se tiene especial consideración a la diversidad étnica y, por ende, a los derechos de los Pueblos Indígenas?

Referencia para citar este artículo: Rosso, L., Artieda, T.L. y Soto, M.G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 255-273.

Palabras clave: educación superior, estudiantes indígenas, ingreso universitario, participación indígena

Resumo

Este artigo analisa o processo de ingresso de indígenas do Chaco, surgido a partir da implementação de um programa institucional que visa dar cumprimento ao direito ao ensino superior em uma universidade argentina. Estudamos uma iniciativa que não só aborda o ingresso dos indígenas como inclusão de indivíduos, mas também visa contribuir para o direito à participação e à educação intercultural. Descreveremos a participação de atores indígenas em diversos âmbitos e tarefas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa; as técnicas utilizadas foram as entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos. Assim, perguntamos: quais as práticas na universidade, diferentes das usuais, que projetam e/ou habilitam estes sujeitos nos lugares que fazem parte? Em que contribui aos estudos sobre o ingresso universitário esta experiência na qual se tem especial consideração pela diversidade étnica e, portanto, aos direitos dos povos indígenas?

Palavras-chave: ensino superior, estudantes indígenas, ingresso universitário, participação indígena.

Abstract

This article analyses the admission process of Chaquenean indigenous people since the implementation of an institutional program that seeks to fulfil the right to pursue higher education studies in an Argentine University. We study a program that focuses on indigenous students' university admission not only from the viewpoint of inclusion but also as a contribution to the right of participation and intercultural education. We describe the participation of indigenous actors in a range of settings and tasks. This is qualitative research and the techniques used are semi-structured interviews, participant observation, and document analysis. The focus of the study is on the following issues: i) the type of practices, different from the usual ones, that are projecting and /or enabling indigenous students in the settings in which they participate, and ii) the ways in which this experience, in which special care is given to ethnic diversity and the rights of Indigenous Peoples, contributes to the field of university admission studies.

Keywords: higher education -indigenous students- university admission- indigenous participation

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos el análisis de una experiencia en la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) de Argentina que se propone apoyar el ingreso de estudiantes de los

Pueblos Qom, Wichí y Moqoit a carreras de grado. Se trata del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) que implementado desde 2011 busca dar cumplimiento al derecho a la educación superior, así como al derecho a la educación intercultural y a la participación indígena. La UNNE es una institución de carácter regional con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes ubicadas al noreste del país. En la provincia de Chaco habita población Qom, Moqoit y Wichí, 41.304 personas se reconocen como indígenas, o descendientes de indígenas y representan el 3,9 % del total de la población provincial, según estadísticas oficiales¹.

Los estudios sobre ingreso universitario indígena no pueden desvincularse de las condiciones en las que este grupo poblacional desarrolla su vida. En Argentina las relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas fueron definidas por el primero desde su conformación. La búsqueda por ingresar al mercado mundial como país productor de materias primas delineó las diferentes estrategias implementadas, el aniquilamiento vía el exterminio y la expropiación de sus territorios fueron las más cruentas; la incorporación de la población indígena sobreviviente como mano de obra temporal de las explotaciones económicas regionales fue la vía de integración a la sociedad nacional. El proceso de homogeneización e invisibilización quedó en manos del sistema educativo, dispositivo a través del cual se buscó alcanzar el sometimiento simbólico, aportando de este modo a un imaginario social que auto-representaba a la población argentina como blanca y occidental. Los efectos de ese imaginario llegan hasta nuestros días, porque los Pueblos Indígenas son objeto de una triple exclusión, a saber, se los sitúa fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio ciudadano (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales), y por lo tanto fuera de las universidades (puesto que si están ubicadas principalmente en las ciudades, no sería un ámbito elegido por los/as indígenas) (Paladino, Ossola, De Castro Freitas, y Rosso, 2016).

Hacia 1980 se producen fuertes transformaciones en la relación de los Estados Latinoamericanos con los Pueblos Indígenas, en la misma década Argentina inicia un período ininterrumpido de gobiernos democráticos generándose condiciones políticas y sociales propicias para el reconocimiento de derechos. Entre las leyes más importantes aprobadas mencionamos la Ley sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes N° 23.302 aprobada en 1985; en 1992 la Ley N° 24.071/1992 aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989, en esta ley se definen, entre otros, el derecho al acceso a la educación en todos sus niveles y a su participación en la formulación y ejecución de programas de educación (art. 26 y 27); finalmente la reforma de la Constitución Nacional en 1994, que entre sus postulados determinó el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, el respeto a su identidad y derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos.

Actualmente, las mejores condiciones en términos de derecho conviven con fuertes exclusiones socio-económicas, junto a representaciones y acciones racistas contra los miembros de estos Pueblos. No

¹ En Chaco 41.304 personas se reconocen como indígenas, o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población provincial de 1.055.259. El 74,5 % de la población indígena pertenece al Pueblo Qom, el 11,2 % al Pueblo Wichí y el 9,4 % al Pueblo Moqoit. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-9-Censo-2010>.

obstante, desde la lucha y resistencia, las organizaciones étnicas pugnan por producir cambios en las determinantes materiales y simbólicas referidas, demandando al Estado la ampliación de derechos y la implementación de políticas que concreten los ya aprobados.

En el plano educativo, los avances destacados se dieron en la década pasada con la aprobación en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, allí la modalidad bilingüe e intercultural alcanzó su institucionalización como una de las modalidades educativas del sistema, transversal a todos los niveles (desde el inicial hasta el superior no universitario); el Estado Nacional se compromete a financiar escuelas con matrícula indígena, se reconoce a los Pueblos Indígenas como co-responsables de las acciones educativas en conjunto con los Estados, las confesiones religiosas, las organizaciones de la sociedad y las familias (Artieda y Rosso, 2019).

Respecto a la Educación Superior en Argentina las definiciones resultan escasas, la Ley No. 24.521/1995 aprobada hace casi 25 años define en su artículo 2 que al Estado le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, al tiempo que reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. El texto de 1995 no presenta definiciones específicas en torno a poblaciones indígenas, en las modificaciones realizadas en 2015 se asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes a tales instituciones, además de promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales (Art. 2., inc. C). En Argentina la educación superior incluye a las Instituciones de Educación Superior universitarias y no universitarias, éstas últimas están reguladas por la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, las universitarias solo se rigen por la 24.521/95.

A pesar de que las definiciones legales representan un avance en el reconocimiento del derecho a la educación de los Pueblos Indígenas y que el sistema universitario argentino se caracterice por su bajo nivel de selectividad en el ingreso y el financiamiento mayoritariamente estatal (Rezaval, 2008), las estadísticas en Argentina dan cuenta de un bajo porcentaje de asistencia de estudiantes indígenas a la educación superior en comparación con la población en general. Solo el 15% de la población indígena, de 20 a 29 años, asiste a este nivel, frente a un 46% de la población del mismo grupo etario en el país². Queda claro que el apoyo al ingreso de indígenas a través de iniciativas y programas en universidades nacionales³ resulta insuficiente.

Importa señalar aquí que en UNNE los y las estudiantes qom, wichi y moqoit que llegan a la universidad lo hacen portando trayectorias educativas diferenciadas de otros grupos en mejores condiciones socio-económicas. Las desigualdades, las diferencias culturales y lingüísticas alejan a los y las indígenas de la cultura escolar, retardando u obstaculizando su ingreso a niveles educativos superiores.

Sin embargo en esta universidad los datos dan cuenta de un ingreso creciente, ya que se pasó de contar con 14 estudiantes indígenas

² Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-1-Censo-2010>

³ "En Argentina, en 2018 se registró que 12 programas o proyectos de universidades nacionales públicas atienden de una u otra forma las demandas indígenas por educación superior. Se trata de doce experiencias institucionales, en un país que cuenta con cincuenta y siete universidades nacionales" (Rosso, 2019).

(EI) durante el año 2011 en que comienza a desarrollar acciones el PPI, a registrar 89 estudiantes en 2020, y 3 egresados en 2017. La implementación continua de este programa y el aumento de estudiantes de estos Pueblos en carreras de grado, nos permiten realizar estudios sobre ingreso universitario indígena.

En una investigación anterior se planteó que el aumento del acceso de EI a la UNNE se vio influenciado por varios factores además de la implementación del programa institucional, a saber, la implementación por parte del Estado Nacional de un programa que apoya materialmente la inclusión de jóvenes argentinos al sistema educativo⁴, el acceso a ingresos fijos de sus familiares y el aumento en la matrícula de graduados del nivel secundario, lo último fomentado por la obligatoriedad del nivel establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (Rosso, Artieda y Luján, 2016: 374-375).

Para apoyar el ingreso, el PPI cuenta con diversos dispositivos, uno centrado en lo económico social a través de becas de ayuda económica; y otros en lo pedagógico curricular ofreciendo tutorías de acompañamiento, y un taller de alfabetización académica; junto a otras respuestas que se entienden más pertinentes con la diversidad étnica de estos y estas estudiantes, el cumplimiento del derecho a la participación indígena y a la educación intercultural. Respuestas que analizaremos en el desarrollo de este artículo.

Un estudio de Lenz (2017) sobre estrategias y dispositivos de ingreso y permanencia en universidades argentinas señala que,

“...son más frecuentes los dispositivos centrados en el momento del acceso y menos habituales las acciones que se extienden a lo largo de toda la trayectoria educativa de los estudiantes, a pesar de que las instituciones identifican la retención y el egreso como cuestiones que merecen ser abordadas” (p.266).

En el sistema universitario argentino el PPI es una iniciativa afín a otras dirigidas a poblaciones específicas. La autora citada señala la posibilidad de que este último tipo de iniciativas sean la excepción, pues su implementación es concebida desde un período más extenso (Lenz, 2017). Si seguimos esta línea argumentativa el acceso a la universidad, su permanencia y el egreso estarían mejor abordados por la implementación de programas específicos dado que despliegan dispositivos más adecuados a las necesidades de los destinatarios.

Esa mirada resulta parcial ya que deja de lado lecturas del contexto mayor, las luchas de los Pueblos Indígenas del Chaco por el acceso a la educación superior⁵ y por plantear otra relación con las universidades pues esperan contar con profesionales que aporten a mejorar las condiciones de vida de las comunidades, pugnan por su participación en este tipo programas o proyectos, y porque se produzcan conocimientos de forma colaborativa, produciendo avances en la descolonización de la ciencia.

Los estudios sobre ingreso universitario indígena así como sobre participación indígena en estas Instituciones de Educación Superior (IES) son aun escasos en Argentina. Respecto a participación indígena, el trabajo de Ruíz Auad y Ossola (2013) se ha centrado en los sentidos

⁴ PROG.RES.AR Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos aprobado por Decreto 84/14 del Poder Ejecutivo de la Nación.

⁵ En la provincia de Chaco, el ingreso de indígenas a la educación superior no universitaria se da a partir de 1995, año en que se crea la carrera de Maestro Bilingüe e Intercultural, posteriormente se convierte en Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1y2, propuesta a cargo del Instituto de Formación Superior Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. Recuperado de <https://cifmacha.infed.edu.ar/sitio/historia/>

dados por a la participación en el marco de un programa de inclusión de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Salta; el de Rosso (2019) explora las respuestas que universidades argentinas dan a la demanda por concreción del derecho a la participación indígena y focaliza el análisis en la participación en el PPI de la UNNE poniendo el foco en los ámbitos, límites y alcances de la misma. Sobre ingreso universitario indígena en Argentina, Paladino (2008), Arce (2012), Ossola (2010; 2015) y Núñez (2017) han indagado en las múltiples variables que intervienen en el proceso de ingreso de El a la educación superior, analizan tanto políticas de inclusión educativa como proyectos institucionales e iniciativas de base étnica puestas en marcha en las universidades.

En este artículo analizamos una experiencia que traspasa la propuesta de compensar al o la estudiante, con aquello que el sistema universitario define "le falta" para ingresar, en su lugar propone un abordaje más amplio, buscando responder a las demandas de las organizaciones indígenas a través de lo que en esta investigación llamaremos el ingreso "de lo indígena" a la universidad; nos referimos a sabios, sabias y a saberes, y a otros actores activos y activas en el desarrollo de la experiencia. Creemos se trata de un ingreso que plantea intersticios a la universidad, institución que históricamente ha sido monocultural, y por ello excluyente de la pluriculturalidad característica de las sociedades latinoamericanas.

Describiremos la participación de actores y actrices indígenas en diversos ámbitos y tareas, a saber, estudiantes siendo tutores, adultos y adultas miembros de la comisión asesora del PPI acompañando las trayectorias de los y las estudiantes, y como docentes en una propuesta formativa universitaria.

Nos preguntamos ¿qué cambios institucionales proyectan los tutores y las tutoras pares indígenas?, ¿en qué medida el acompañamiento de los miembros de la comisión asesora, a estudiantes indígenas, y el desarrollo de la diplomatura constituyen ámbitos en los que se ensayan/ habilitan nuevas prácticas, diferentes a las hegemónicas en la universidad?, ¿qué alcances muestran?, ¿qué limitaciones se observan? ¿Qué aporta a las definiciones habituales sobre ingreso universitario, una experiencia como la presente que concibe el ingreso no solo como inclusión de individuos sino que tiene en especial consideración la diversidad étnica y, por ende, los derechos de las comunidades de las que ellos y ellas provienen?

El presente estudio focaliza el análisis en la participación de indígenas como miembros de la comisión asesora del PPI, como docentes en la Diplomatura "Pueblos Indígenas e Interculturalidad" y en estudiantes indígenas que desempeñan como tutores y tutoras pares. Se trata de una investigación de tipo cualitativa en la que las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad, consulta a la documentación oficial de la Diplomatura, registro de las actividades en ocasión de la participación en el equipo docente del curso integrado por los miembros de la comisión asesora, y registros de observación participante en diversas actividades desarrolladas por el PPI.

El presente texto se organiza del siguiente modo, en el primer apartado se analiza la figura de tutores culturales, referentes indígenas

miembros de la comisión asesora del PPI, cuya tarea de acompañamiento a EI es una de varias que le competen; describimos aquí los sentidos que estos actores le atribuyen a su tarea hacia adentro y hacia afuera de la universidad. El segundo apartado narra la participación de indígenas en una propuesta formativa universitaria intercultural, señalando los logros alcanzados en la experiencia, las limitaciones y los desafíos; el tercer apartado presenta un estudio de la conformación inicial del grupo de tutores y tutoras pares indígenas, los avances y expectativas sobre su rol en la universidad. En las conclusiones presentamos una serie de reflexiones acerca del aporte, los desafíos y los límites experimentados por una iniciativa institucional que entiende el ingreso de indígenas a la universidad no solo como el acceso de individuos, sino que se propone desde el respeto a las identidades de origen, aportar al cumplimiento de derechos indígenas.

I. TUTORES CULTURALES COMO ALIADOS DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

El PPI cuenta con una comisión asesora compuesta por cinco representantes de los Pueblos Indígenas del Chaco - tres qom, un moqoit y un wichí⁶- actores que ocupan esta posición en virtud de sus trayectorias en organizaciones étnicas. Sus funciones aparecen definidas en una resolución aprobada por autoridades de la UNNE, les compete analizar las presentaciones de los aspirantes a becarios y becarias, y recomendar la adjudicación de las becas integrales, plantear criterios para el examen de las problemáticas presentadas por los alumnos y las alumnas surgidas en el cursado de sus carreras, participar como tutores culturales transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de indígenas a la Universidad, acompañar a estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural, ser parte de las actividades de difusión del Programa (Resolución No.1361/14).

Se analiza aquí una de sus funciones, la participación como "tutores culturales"⁷, papel desde el que acompañan a los y las estudiantes indígenas; este grupo va definiendo y adquiriendo identidad en el devenir de la tarea, ante el surgimiento de necesidades, en el contexto de una universidad convencional⁸. Más allá de la reglamentación que regula su funcionamiento, su accionar es flexible y está guiado por un principio, el acceso a la universidad de los indígenas del Chaco es un proyecto comunitario; no se concibe al o la estudiante como un sujeto individual que ingresa y recibe una ayuda económica, sino como miembro de una comunidad que participa del proyecto de profesionalización colectivo, con derechos y obligaciones.

"... la decisión es personal, pero la influencia es de todo un colectivo, por ejemplo en la zona de Castelli⁹ no es coincidencia que la mayoría se haya 'tirado' a las Ciencias Políticas, porque en esa zona hay muchos problemas con los derechos por el territorio."¹⁰

En las definiciones y sentidos dados a su función se observa por un lado, que buscan generar cambios hacia adentro de la universidad en la

⁶ El número de referentes por Pueblo trata de representar a la proporción poblacional de cada uno en el Chaco, población total indígena en Chaco véase nota al pie 2.

⁷ El significado de la denominación tutor cultural no será aquí analizada de manera exhaustiva, pues se trata de una nominación institucional que busca diferenciarlos de los tutores pares. Los primeros son adultos, referentes de los Pueblos Indígenas que realizan el acompañamiento pero que al mismo tiempo ejercen las funciones referidas en la comisión asesora; los segundos son estudiantes avanzados en las carreras de grado de la UNNE que pueden o no ser indígenas.

⁸ Universidades convencionales son aquellas que no ha sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato. 2011:64)

⁹ Juan José Castelli es una ciudad ubicada al noroeste de la provincia del Chaco, pertenece al Departamento Güemes, departamento habitado por población criolla e indígenas de los Pueblos Qom y Wichí. En Castelli funciona una Sede Regional de la UNNE.

¹⁰ Referente 1 del Pueblo Qom, miembro de la comisión asesora del PPI.

forma de acompañar las trayectorias de los y las EI, y hacia afuera en el plano de las representaciones y proyecciones de las comunidades sobre la educación universitaria.

Sobre el primer interés, señalamos que el grupo se propone construir un saber-hacer pedagógico distinto. Usualmente, la institución ante un o una estudiante que no alcanza un rendimiento regular se organiza clasificando problemas y ofreciendo dispositivos para abordarlos; si le afectan necesidades económicas responde con ayudas materiales, si lo aquejan enfermedades le ofrece atención médica, y/o si presenta problemas de aprendizaje los aborda desde lo psico-pedagógico; el objetivo es la construcción de un sujeto que, salvadas estas dificultades, se maneje de manera autónoma. Al respecto señala Grimberg (2013) *"... en las instituciones educativas el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación, de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de auto-perfeccionamiento"* (p. 89).

Aun sin prescindir de estos dispositivos habituales, los miembros de la comisión asesora participan en la evaluación del rendimiento académico de los y las EI desde una perspectiva diferente. La lógica individualista y de abordaje por compartimentos (lo social, lo médico, lo psicológico) asumida en las universidades choca con las lógicas comunitarias indígenas, con los conocimientos integrales, espirituales. Esta diferencia aparece cuando los tutores culturales explican su tarea,

*"... sabemos que a veces influye mucho el contexto donde está inserto el alumno. Para nuestra cosmovisión es muy necesaria esa visión (sic)... revisamos casos particulares... no es tanto académico, sino de contención, (de) la parte espiritual."*¹¹

Respecto a la búsqueda por el cambio de percepciones desde las comunidades, los cinco miembros coinciden en hacerlo desde un saber sobre las necesidades emergentes en las comunidades. Saber que aparece, por ejemplo cuando buscan mostrar a otros indígenas que los y las jóvenes pueden ingresar a carreras universitarias,

*"...a nosotros nos parece importante compartir con las comunidades... Que se hagan los encuentros estudiantiles desde la universidad... compartir con el barrio, con las organizaciones... socializar el programa y que se vea que tenemos estudiantes universitarios."*¹²

Se trata de una lectura del escenario provincial en el que las condiciones de vida de los y las indígenas resultan adversas, dado que las políticas económico-productivas implementadas por décadas han generado la progresiva expulsión de sus tierras, acelerando la migración a ciudades, constituyéndose los indígenas en uno de los grupos poblacionales en el Chaco más afectados por el desempleo. Pero por otro lado, el avance en legislación indígena, la implementación de políticas educativas nacionales y provinciales, con carácter inclusivo y atentas a la diversidad cultural, implementadas en la última década, mejoran las condiciones para el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la universidad.

¹¹ Referente 2 del Pueblo Qom, miembro de la comisión asesora del PPI. La mención de lo espiritual en los qom del Chaco no equivale a referirse al significado dominante de esa palabra en una religión o confesión religiosa. En este Pueblo se dan desde la mitad del S.XX fuertes procesos de sincretismo entre sus creencias ancestrales y cristianismo pentecostal. Los procesos de sincretismo de lo simbólico en sus distintos dominios, incluido el simbolismo mágico-religioso tienen particularidades específicas y tienden a la diversidad, sostiene Vázquez y Bigot (2013:5-9). Importa en este artículo considerar tal diversidad para iniciar la comprensión de una complejidad que no se puede asimilar totalmente a los preceptos de una confesión religiosa ni una cosmovisión "pura" pre-colonial.

¹² Referente 3 del Pueblo Qom, miembro de la Comisión Asesora del PPI.

Como tutores adultos entienden que ocupan un lugar liminal entre las comunidades y la universidad; por ello buscan actuar como aliados de los y las El generando confianza por compartir valores, formas de entender al mundo y las relaciones; son personas con quien comunicarse en qom, wichí o moqoit en una institución donde el castellano es la lengua dominante. Se definen como articuladores entre dos modelos pedagógicos, acompañando a aquellos y aquellas estudiantes que vienen de escuelas secundarias bilingües e interculturales¹³ en el ingreso a la universidad - institución marcadamente monocultural-.

Estos actores fundamentan su presencia en el PPI por considerar son quienes poseen conocimiento de prácticas y conductas que cambian, así como de aquellas que permanecen en las comunidades, familias y personas indígenas. Uno de los referentes entrevistados señala que actualmente los y las jóvenes gozan de cierta independencia para tomar decisiones, cambio que creemos se explica por el avance del proceso de urbanización y el mayor contacto con la sociedad regional que las comunidades vienen experimentando. Al tiempo que reconocen en los y las El que migran a ciudades, la vigencia de vínculos sólidos con sus familias; tal vínculo es él que en parte les genera sentimientos de desarraigo.¹⁴

El desempeño de su papel tanto de adultos que acompañan a estudiantes indígenas, como de asesores del PPI discurre en una universidad convencional, ámbito hostil para estos actores. Institución en la que tradicionalmente, para el ejercicio de funciones, se valoran los títulos que el agente posee; en ese contexto que un actor subalternizado hable y plantee disensos, requiere de un proceso de autoafirmación y convicción sobre los fines de su presencia. Al reflexionar respecto a ese papel, estos actores expresan,

"... A lo primero como que nos daba cierto temor por estar... con gente que tiene título y uno por ahí no, si bien... nadie nos puede enseñar sobre nuestra lengua, nuestra cultura, pero por ahí al principio como algo lo inhibe... pero con el tiempo como que se va balanceando la situación..... de a poco fuimos entendiendo cual era nuestra función, cuales son las responsabilidades que tenemos..."¹⁵

"Hay que trabajar esta cuestión de que los chicos estudien, es una necesidad que no solamente es individual sino que beneficia a todo el colectivo, hay que ampliar la mirada."¹⁶

En la tarea del acompañamiento estos actores construyen un saber que habilita nuevas prácticas pedagógicas, poniendo en cuestión las instituidas en la universidad, socavando los conocimientos y dispositivos usualmente dirigidos al y la estudiante para proponer una mirada amplia, desde lecturas actualizadas sobre los y las indígenas universitarios.

II. INTERCULTURALIDAD EN UNA PROPUESTA FORMATIVA UNIVERSITARIA: AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS

La Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad (en adelan-

¹³ El desarrollo de la Educación bilingüe e intercultural inicia en la provincia hacia 1987, en los niveles inicial y primario, desde 2000 se desarrollan algunas experiencias en el nivel secundario, la expansión de este tipo de educación en este nivel es lenta, avanza producto de las tensiones entre el Estado provincial y las demandas de las organizaciones étnicas; se reconocen como motores para la creación de escuelas secundarias bilingües e interculturales las definiciones que aparecen en la Ley de Educación Nacional 26.606/2006 que reconoce a la modalidad bilingüe e intercultural como una de las modalidades educativas del sistema, transversal a todos los niveles (desde el inicial hasta el superior no universitario); así como la aprobación de la Ley provincial de Educación Pública de Gestión Comunitaria, bilingüe, intercultural e indígena No. 7446 en la que se compromete al Estado provincial a la creación de escuelas para comunidades indígenas (Artieda y Rosso, 2019).

¹⁴ Entrevista a Referente 2 del Pueblo Qom.

¹⁵ Entrevista a Referente 2 del Pueblo Qom.

¹⁶ Referente 1 del Pueblo Qom.

te DPII) se desarrolló entre 2018 y 2019¹⁷. Es un trayecto formativo pensado conjuntamente entre miembros de la Universidad y de la comisión asesora del PPI. La propuesta estuvo destinada a funcionarios, agentes de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil (OSC), interesados y/o involucrados en la temática; líderes indígenas y representantes de organizaciones indígenas; profesionales de diversas disciplinas comprometidos con la realidad de los Pueblos Indígenas.

Los contenidos del plan de estudios han sido organizados en módulos temáticos y un taller. La unidad de sentido de los módulos y de sus cursos está dada por los dos principios organizadores del plan de estudios; por un lado, dotar de formación multidisciplinaria para alcanzar un conocimiento básico y actualizado de los pueblos indígenas de Argentina y la región; por otro, proveer de marcos normativos y herramientas teórico-metodológicas a los y las estudiantes para la intervención y/o investigación con población indígena.

Indígenas y no indígenas compusieron los equipos docentes. Algunos y algunas de los y las indígenas no han finalizado los estudios secundarios, y su designación en paridad con quienes sí están titulados, fue propuesta argumentando su calidad de sabios y sabias reconocidos y reconocidas en sus comunidades por sus conocimientos, y trayectorias de lucha en defensa de sus derechos. A diferencia de las Diplomaturas de Posgrado, en la Universidad las normativas sobre Diplomaturas de Extensión permiten una mayor flexibilidad al momento de exigir titulaciones habilitantes para los y las docentes, lo que permitió sostener esos argumentos y fue una razón importante para optar por ese formato de estudios¹⁸. En lo atinente a los y las docentes no indígenas, se trató de docentes y profesionales con probada experticia en el desarrollo de políticas y proyectos indígenas.

Según adelantamos, estas características referentes al perfil de los equipos docentes fueron concebidas como ámbitos de participación indígena y, por consiguiente, condiciones de posibilidad para el desarrollo de diálogos iniciales entre epistemes y el ejercicio de prácticas diferentes de las dominantes en la academia.

La diversidad del grupo de estudiantes colaboró con ese propósito. Su composición ha sido heterogénea en género (mujeres y varones), edades (jóvenes, adultos y adultas), lugar de residencia (Chaco, Formosa y Corrientes), origen étnico (qom, wichí, moqoit y no indígenas), formación previa (estudios terciarios, universitarios, medios), y ámbito laboral (justicia, salud, educación, traductores indígenas en hospitales y juzgados, estudiantes universitarios y universitarias indígenas becarios y becarias del PPI, referentes comunitarios y personal del Instituto del Aborigen Chaqueño). El total de asistentes fue de 47 personas, de las cuales 15 son indígenas.

En los equipos docentes se compartieron decisiones sobre los objetivos, los contenidos y los materiales de las asignaturas, se desarrollaron distintas modalidades de clases y se participó de las evaluaciones de los trabajos. El grado y tipo de participación de los y las educadores y educadoras indígenas en cada una de

¹⁷ La DPII fue aprobada por Res. No. 135/18 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la UNNE, Unidad Académica donde se desarrolla el cursado, con sede en Resistencia, Chaco.

¹⁸ Ese rasgo de flexibilidad también se tuvo en cuenta con relación a los y las cursantes, puesto que para inscribirse sólo se exige la terminalidad del nivel secundario lo cual también facilitaría la participación indígena.

estas tareas fue diferente según la experiencia de trabajo previo entre quienes integraban los equipos, la experticia en los temas y la modalidad de las evaluaciones, entre los aspectos más evidentes detectados.

Cabe señalar que no en todos los casos los y las indígenas que integraron los equipos son parte de la comisión asesora. Algunas y algunos fueron propuestos por su conocimiento de las temáticas, y por participar de otras acciones con investigadoras de la Universidad. Entre estos casos, podemos mencionar “Relaciones interétnicas en el Chaco argentino” a cargo de una investigadora del CONICET y de un historiador y escritor qom, quienes vienen desarrollando, antes de esta Diplomatura, proyectos conjuntos de investigación y de difusión referidos a campañas militares y masacres en territorio chaqueño entre finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, conformó uno de los temas analizados en clase por ambos docentes. Parte del material de estudio de los y las cursantes fue un libro de autoría del historiador aludido y de un co-autor también del Pueblo Qom, donde se reproducen los testimonios de sobrevivientes y familiares de indígenas masacrados en la denominada Matanza de Napalpí (Chico y Fernández, 2008). Otro caso fue el de una sabia del mismo pueblo indígena, quien formó parte de los equipos de la Diplomatura a propuesta de dos investigadoras de la Universidad. El equipo en el que ella intervino tuvo a su cargo el tema “Lenguas y situación sociolingüística de los Pueblos Indígenas del Gran Chaco y la región Guaranítica”. También estas personas cuentan con experiencia de trabajo conjunto anterior a este dictado. Así como el equipo nombrado en primer término mantuvo en la clase un diálogo en el que se alternaban en las explicaciones, el segundo organizó momentos de exposición de cada una de las integrantes según la experticia de cada quien, además de los diálogos entre ellas y con las y los asistentes.

Algunos temas estuvieron a cargo sólo de académicas y profesionales no indígenas, al tiempo que no se dispusieron asignaturas a cargo exclusivo de indígenas. Tema a reflexionar para ulteriores dictados, aunque de difícil resolución en tanto no cuenten con títulos habilitados por la Universidad para desempeñarse como responsables exclusivos de cursos¹⁹. Podemos citar, entre ellos, “Derecho indígena, luchas por los derechos indígenas: estado de situación actual en Argentina”, y “Temática del hábitat en comunidades aborígenes e interculturalidad desde un enfoque político, participativo, interdimensional.” Para el primero fue convocado un funcionario del estado nacional, Secretario del Programa sobre Diversidad Cultural de la Defensoría General de la Nación; su intervención estuvo motivada no sólo por el manejo de la temática sino por el valor que suponía el contacto directo y el diálogo cara a cara de los y las cursantes con un referente de ese ámbito del Estado. Para el segundo tema intervinieron dos arquitectas, profesoras de la Universidad, con experiencia en la gestión y diseño participativo de viviendas para indígenas.

Los adultos y adultas integrantes de la Comisión Asesora asistieron a la mayor parte de las clases y tres de ellos integraron el equipo docente de “Educación y pueblos indígenas, imposiciones y resistencias; avances, retrocesos y desafíos. Chaco Argentino, historia y situación

¹⁹ Se considera que este obstáculo podría resolverse a medida que los y las actuales becados y becadas del PPI se gradúen y participen en el dictado de propuestas de formación intercultural de similares características.

actual". Dos qom y un wichí, y una investigadora y docente de la Universidad. Los primeros con ejercicio docente en el complejo educativo del Barrio Toba de la capital provincial, y participación destacada en la redacción y la sanción de leyes de educación provinciales que regulan la educación bilingüe intercultural. El tercero, escritor, coautor del diseño original del PPI y, como los anteriores, con una reconocida trayectoria de lucha por los derechos de sus pueblos. De las tres personas, uno de los qom es profesor bilingüe intercultural, el otro integrante qom no tiene título docente y el miembro de la etnia wichí no finalizó los estudios secundarios.

En función del plan de la Diplomatura, la investigadora definió los contenidos. Una vez planteados los contenidos y los objetivos en el equipo, es decir los sentidos de esa temática dentro de la formación, el título, que resumía los sentidos, fue resuelto en conjunto, palabra por palabra, cuidadosamente; se puso en claro qué querían decir para cada uno y las razones que se tenía para escogerlas. Hubo especial cuidado con las ideas de "avances" y de "retrocesos", porque es la dinámica que los y las indígenas involucrados caracterizan como propia de las luchas que emprenden por sus derechos a la educación dentro del sistema escolar. Para estos indígenas, la idea de "desafíos" cerraba la hilación de sentidos, condensaba el programa de acción de sus pueblos, lo por venir.

El curso comprendía dos ejes, el histórico y el presente de la educación para/de/con los Pueblos Indígenas en el Chaco. El primer eje estuvo a cargo de la profesora de la Universidad; referido a los proyectos educativos para Qom, Wichí y Moqoit durante el siglo XX, sus contenidos son resultado del trabajo de un grupo de investigadoras de la Facultad de Humanidades (Artieda y Liva, 2015; Artieda y Rosso, 2009; Artieda, Liva, y Almiron, 2015). Simultáneamente, se compartieron los modos de educar de los y las indígenas sobre la base del diálogo y la lectura en clase de los textos de uno de los miembros del equipo dictante (Zamora, 2018).

El segundo de los ejes se desarrolló a través de una interacción entre docentes y cursantes, en la que el papel principal fue de los docentes qom, quienes acompañaron sobre todo el análisis de la Ley 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural, sancionada en la legislatura provincial en 2014, por la que se establecen grados inéditos –para el Chaco y el país- de autonomía indígena en la gestión y gobierno de instituciones educativas de todos los niveles del sistema.

La evaluación de ese curso fue otro de los momentos a destacar en cuanto a la participación de los indígenas en el equipo docente. El trabajo se exponía oralmente y en presencia del grupo de asistentes, de modo de producir un intercambio colectivo. El papel de los docentes indígenas fue decisivo a la hora de disminuir los temores habituales en situaciones de examen, sobre todo cuando quienes exponían también eran indígenas adultos y adultas y la figura de la académica no indígena interfería aumentando los temores. En esa coyuntura, un par indígena –escolarizado, habituado al aula en una escuela bilingüe intercultural- se encontró evaluando a otro par –mujeres indígenas- en un aula universitaria. Quien estaba en el lugar de evaluador fue gene-

rando la confianza de quienes estaban siendo evaluadas, ubicándose él y ellas en paridad de historias, sufrimientos, memorias de dolor y de disvalor, frecuentes en las escuelas “de los blancos”. La docente no indígena, investida por la academia en el lugar del saber que dictamina el no saber, se corrió para que el escenario sea ocupado, apropiado, por ese par del que ella, en el sentido de no compartir esa historia, es no par. Esa docente se diluyó y ello era necesario para que el empoderamiento ocurra, para que la participación en ese instante ocurra. En determinadas circunstancias, la condición de posibilidad de la participación –y del proceso de interculturalidad buscado- quizás consiste en una acción que, reconociendo las asimetrías, se transmuta en silencio, en invisibilidad de quienes son habituales “dueñas o dueños de la escena”, la escena se les vuelve ajena y es necesaria su exclusión.

Para los y las miembros de la comisión asesora se trató de la primera experiencia de clases y de evaluaciones en un aula universitaria en el marco de una carrera, si bien ya venían participando como expositores en cursos y talleres sobre su cultura destinados a estudiantes y docentes de la Universidad. Para la docente no indígena, habituada a trabajar con ellos en actividades y definiciones de otra índole, incluyendo charlas, presentaciones de libros y acciones similares, también constituyó la primera experiencia de compartir decisiones y roles en un contexto que demanda grados de formalización de instancias didácticas, un programa, consignas y modalidades de exámenes, acreditaciones, etcétera, que le son familiares en contextos con otros y otras pares habituados al aula universitaria. Un trabajo colaborativo en estas condiciones, diferentes de las cotidianas para las personas involucradas, requiere de la disposición a un aprendizaje mutuo y tiempos de diálogo y elaboración de una planificación conjunta de todos sus componentes. Es el desafío para posteriores dictados, no sólo se pone en juego el encuentro de saberes de cada quien en el mismo espacio –los resultados de un trabajo historiográfico, los modos propios de educar y la invasión de esos modos que supuso la intervención estatal o religiosa, las leyes de educación, sus sentidos y los procesos de lucha para su concreción-. Entran en juego el saber hacer, las prácticas que son familiares y por lo mismo se resuelven de una manera ya conocida y en algún punto, mecánica y rápida. Entra en juego el poder de ese saber hacer y, desvelado, se lo replantea y se lo des-conoce, se lo vuelve extraño, para reconfigurar un saber ahora sí otro. De conjunto, en comunión.

Nos preguntamos, ¿cómo vivenciaron las y los cursantes esta formación donde vieron compartir escenario entre docentes indígenas y no indígenas? El aula, pensada como un todo, se fue configurando como espacio de lo común, lo que es de todos y todas pero que –al igual que el saber hacer pedagógico al que aludimos antes- aloja lo diferente que se hace común, que le da cobijo y nutriente. Las y los cursantes, de orígenes e inserciones laborales heterogéneas según ya nombramos, compartieron producciones de la academia que indaga sobre los Pueblos Indígenas, dialogaron con sus autoras y autores, se hicieron de esos textos, supieron en parte cómo se producen, cuáles son las fuentes. Leyeron libros de autoría indígena, de quienes han encontrado en la escritura y la edición una de las maneras de dar a conocer la historia propia, y esos soportes de la oralidad fueron ‘excusa’ para la

conversación, la escucha emocionada y la comprensión. Asimismo, los y las asistentes tomaron contacto de primera mano con funcionarios del Estado Nacional, tomaron nota de documentos, datos y reparticiones estatales que los y las involucran de modo directo. La participación requiere información, es una condición de posibilidad ineludible para que la participación tenga lugar. Se advierte que la disponibilidad de información fue uno de los procesos que tuvo lugar en la propuesta de formación que analizamos.

Al mismo tiempo, el diálogo ya no circunscripto a quienes integran los equipos docentes sino entre éstos y los y las cursantes, y entre ellos mismos, fue otro de los rasgos de la formación. Quienes cursaban ejercieron la palabra. Fueron *autores* ellos y ellas mismas. Ampliaron, relataron, compartieron visiones, emociones, historias, silencios, reflexiones, definiciones, puntos de vista, modos de hablar, de designar, variaciones lingüísticas y sus razones, concepciones sobre el territorio, limitantes, derechos cercenados, batallas cotidianas y luchas de largo aliento. Indígenas y no indígenas, en un plano que de modo creciente fue siendo horizontal.

Es oportuno transcribir el siguiente testimonio de una mujer wichí que recibió su certificación de finalización de la Diplomatura, porque acompasa la descripción previa, acerca su visión desde el lugar de co-hacedora de esta formación, según expresa.

“¡Qué alegría, un logro más! ¡Por fin ha llegado el día tan deseado! Sin dudas, este logro lo hemos hecho entre todos y todas, pues ha sido una oportunidad de aprendizaje realmente valioso y constructivo, donde la experiencia, el saber y la palabra podían circular entre todos y todas, donde el aprendizaje intercultural fue posible y valorado desde una simetría de relaciones entre personas de diferentes culturas, a partir de la cual pudimos vincularnos, comunicarnos, enriquecernos y proyectar juntas.

La Universidad Nacional del Nordeste, pública y gratuita fue el escenario para cobijar y tramar cosmovisiones diversas, permitiéndonos también proyectar maneras de replicar este aprendizaje en otros lugares.

Seguimos soñando con un mundo que abrace la interculturalidad, basado en el respeto y en la no violencia.”²⁰

Este testimonio destaca además el contexto mayor en el que la experiencia tuvo su lugar, la Universidad pública, que se propuso transitar el desafío de lo intercultural con lo cual conmueve, en el micro-espacio del aula y de esta propuesta formativa, los cimientos monoculturales sobre los que se funda.

III. TUTORES PARES INDÍGENAS. CAMBIOS DE PERSPECTIVA Y NUEVOS ROLES A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN

Entre las principales líneas de acción del PPI, se encuentra la destinada a otorgar becas y desarrollar mecanismos de apoyo al ingreso, permanencia y egreso de indígenas a carreras de grado, incorporando

²⁰ Conservamos el anonimato y la fuente de la que hemos extraído el testimonio, para asegurarnos la preservación de la identidad. El texto está fechado el 29 de julio de 2020.

la orientación mediante tutorías con pares dentro de estos mecanismos.

En la implementación inicial del programa (2011), no se contaba con estudiantes indígenas avanzados o avanzadas en el trayecto académico, por lo cual se optó por la incorporación de tutores y tutoras pares (TP) no indígenas. Estos y estas recibieron formación específica mediante cursos, los cuales proporcionaron conocimiento sobre acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los y las EI y generar condiciones de respeto a su comunidad de origen, su cultura y su lengua en el ámbito universitario.

La figura TP, dentro de cada carrera con matrícula indígena, es considerada indispensable para posterior recorrido de formación del estudiante ingresante, ya que acompañan no solo en el proceso académico, sino que las tutorías comprenden acciones articuladas para generar condiciones de respeto por su identidad étnica en el ámbito universitario, consideradas imprescindibles para reducir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes y la inclusión²¹. Cabe mencionar que estos y estas tutores son capacitados y capacitadas específicamente en la temática, teniendo como objetivo la formación en educación e interculturalidad, contemplando las particularidades que demanda su rol en este tipo de experiencia. En trabajos anteriores se ha analizado como las tutorías pares adquieren un valor especial para los y las EI ingresantes, considerando a éstas como una herramienta utilizada por ellos y ellas para permanecer en la universidad (Luján, Soto y Rosso, 2017, p. 61).

Dentro de las diversas formas que adquiere la participación indígena en de la institución universitaria, recientemente se ha incorporado la figura de tutores pares indígenas (TPI), la misma adquiere relevancia, en tanto se ha constituido como espacio en el cual estudiantes indígenas avanzados y avanzadas en sus carreras, pueden aportar apoyo tutorial académico, pero sobre todo experiencial para quienes ingresan a la universidad, si tenemos en cuenta la mediación que realizan respecto al acceso de nuevos códigos propios de la cultura institucional universitaria.

Hasta el momento, el PPI cuenta con 3 tutoras Wichí en las carreras de Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural, Ciencias de la Información y Educación Inicial, y 2 tutores Qom, en las carreras de Abogacía y de Arquitectura. El papel ejercido por estos y estas tutores los y las coloca como nuevos y nuevas actores institucionales, contribuyendo a la visibilización de lo indígena dentro de la Universidad ya que plantean una nueva presencia, no solo como EI, sino como miembros de la comunidad universitaria, pero sin dejar de lado la relación con sus comunidades de origen.

El proceso participativo de los y las TPI dentro de los espacios destinados a su formación como tales, nos ha permitido conocer algunas de las expectativas que estos y estas sostienen para con la universidad en tanto institución formadora, como así también propuestas que consideran importantes para la formación de sus tutorados y tutoradas. Se manifiesta la necesidad de visibilización étnica dentro del espacio universitario, a la par de ello se identifican intenciones de revalorizar la propia cultura para así fortalecerse como colectivo dentro de la institución.

²¹ Res. N° 733/2010, p.6

En trabajos anteriores se ha considerado que:

"... con las expectativas de cambio los El buscan construir espacios de reflexión y visibilización estratégica, apelando a la identidad esencializada como un recurso o capital para posicionarse como indígenas dentro del espacio universitario, esencialismo que a la vez puede aportar a la búsqueda de creación en el grupo del sentido de comunidad en pos del mejoramiento de sus condiciones de existencia dentro de los espacios que se encuentran habitando como El, contribuyendo así al fin último de persistir, alcanzar la profesionalización y con ella el mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades de origen" (Soto, Luján y Rosso, 2019, p. 13).

Si bien en años anteriores, los El han propuesto actividades con el objetivo de visibilizarse como colectivo ante los demás miembros de la institución, actualmente y encontrándose como actores institucionales distintos, los y las TPI manifiestan la necesidad de crear un espacio propio, que les permita auto-conocerse y revalorizar la propia cultura fortaleciendo los vínculos generacionales entre ancianos, referentes y estudiantes indígenas, pero sin la presencia de no indígenas; así lo manifestaba una TPI Wichí,

"... nosotras entendemos que hay desconocimiento tanto de un lado como del otro, pero la actividad era planteada por nuestros tutorados y (en) nuestra postura como indígenas y El también nos damos cuenta que esos encuentros son necesarios para reafirmarnos como sujetos dentro de la universidad... entendemos que los blancos también quieren saber pero, a los El también les cuesta mucho abrirse y lo digo como El... creo que es importante nosotros tener nuestro espacio para recordar quienes somos por más que no sea un espacio propio".²²

De este modo vemos como la participación de El en los espacios que les son habilitados, no se resume en un accionar individual, sino más bien colectivo y comunitario, atendiendo a necesidades particulares de sus tutorados más allá de lo académico y expresando una intencionalidad orientada no solamente a la profesionalización particular, sino a la afirmación como sujetos de una cultura que pugna por ser considerada válida en una institución históricamente excluyente.

Para los y las TPI la construcción de este espacio propio contribuiría a "interferir" en la cotidianeidad de la universidad que los y las aleja de los saberes propios de su cultura, y en las visiones respecto a sus propias identidades, formas de ver y verse a sí mismos. Una TPI lo expresaba de la siguiente manera,

"...es un poco como interferir en el proceso que se da en la Facultad de que (sic.) también uno se va perdiendo entre todo el papelerío. Poder hacer un revés hacia la cultura y empezar a mirarse desde otra perspectiva diciendo "bueno yo soy indígena, estoy en la universidad y mi deseo es poder ayudar a mi comunidad en el futuro", o empezar a pensar

²² Tutora par indígena 4, perteneciente al Pueblo Wichí.

*pero desde la postura de indígena, no como un estudiante más del montón... Entonces habilitar esos espacios, ayudaría a sentirse más seguros dentro de la Facultad porque estarían más fuertes (los tutorados) con respecto a lo que son y que lo que son no está mal. Estamos en las mismas y nos vemos, nos miramos”.*²³

El cambio de perspectiva de los y las TPI a partir de un nuevo rol como actores institucionales, nos permite vislumbrar un espacio donde la interculturalidad puede hacerse posible, un intersticio a través del cual “lo indígena” ingresa, a la vez que ingresan disputas para que sus visiones y proyecciones tengan lugar, en paralelo a la apropiación de un espacio que aún no es percibido como propio.

CONCLUSIONES

Al inicio de este texto planteamos que analizaríamos un proceso institucional que experimenta el ingreso de “lo indígena” a la universidad. Focalizar el estudio en actores indígenas que forman parte del mismo nos permite sostener que estamos ante una experiencia que concibe al ingreso de modo complejo e integral. Lo El son miembros de Pueblos con los cuales el Estado sostiene relaciones asimétricas, quienes fueron sujetos de genocidio y de políticas de desestructuración de sus sistemas culturales. En esa historia la integración ha demandado la enajenación de sus identidades étnicas. Implementar políticas que favorezcan el ingreso supone tener en cuenta esos procesos históricos como puntos de partida para revertir las marcas de desvalorización y negación heredadas, políticas en las que la participación indígena permita abrir los espacios necesarios en la universidad. Aquí aparecen los y las jóvenes gestionando ámbitos en los que el encuentro sirva para auto-afirmarse, y desde ahí interferir en las prácticas y los conocimientos que la universidad reproduce sin cuestionamientos ni espacios para las prácticas y los conocimientos indígenas. Los tutores culturales desarrollando formas de acompañamiento que disputan las instituidas en la universidad, instalando lecturas integrales sobre la situación de los y las El desde saberes actualizados de sus realidades, culturas y lenguas. Los y las sabios y sabias como docentes en una propuesta formativa poniendo en práctica modos y medios de diálogos entre epistemes.

Sostenemos entonces que en el caso estudiado el ingreso de indígenas no se concibe como una mera inclusión de individuos con los cuales la Universidad procura compensar “lo que les falta”, pues ubicarse allí supondría una exclusión encubierta. La inclusión de lo indígena en la Universidad demanda una apertura de la institución a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante.

²³ Tutora par indígena 5, perteneciente al Pueblo Wichí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, H. (2012) Educación Superior Indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión – exclusión del sistema educativo formal. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp.273-296). Buenos Aires: Noveduc.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX: La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo. En: Ascolani, A. (2009) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Rosario, Ed. Laborde.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (2015). Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización: Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En: Veiravé, D. (comp.) *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-111). Corrientes, Eudenne.
- Artieda, T. y Liva, Y (2015). Accesos a la cultura escrita de wichi y qom del Chaco argentino en la primera mitad del siglo XX. Workshop “Investigaciones en cultura escrita en perspectiva histórica”. ANPCyT-PICTO 2011-0224-UNNE-FONCyT. Facultad de Humanidades. UNNE, Resistencia, Chaco;
- Artieda, T. y Rosso, L. (2019) Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco. Argentina. *Rizoma freiriano*, 27. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/las-luchas-indigenas>
- Chico, J. y Fernández, M. (2008). Napa`lpí. La voz de la sangre. Edición bilingüe castellano-qom. Resistencia, Chaco: Instituto de Cultura.
- Grinberg, S. M. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. En: *Revista Colombiana de Educación* 65. Bogotá, 77-98.
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En: D. DEL VALLE, F. MONTERO y S. MAURO, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, (pp. 249-269) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU, CLACSO.
- Luján, A.; Soto, M. y Rosso, L. (2017) Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. Dossier Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización, Czarny, G; Ossola, M.M.; Paladino, M. (Comp.) En: *Revista de Antropología Andina* (Puno, Universidad del Altiplano), ISSN: 2310-2799. 43-66.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. En: *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.
- Mato, D. (2014). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires.284. 36-41.
- Nuñez, Y. (2017) Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina. *Revista Italiana del Departamen-*

to de Ciencias de la Educación y Psicología. Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives. 4. ISSN 2531-9884.

- Ossola, M. (2010). Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias", En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/GTF/Ossola.pdf>, 15 pp.
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias: etnografía con Jóvenes Wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero, Argentina: EDUNSE.
- Paladino, M. (2008) Pueblos Indígenas y educación superior en Argentina: Datos para el debate. *Revista ISEES Experiencias de inclusión en América Latina 6*. Fundación Equitas, Chile, 81-122.
- Paladino, M., Ossola, M. M., de Castro Freitas, A., y Rosso, L. (2016). Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación 8*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina. 3-18.
- Rezaval, J. (2008). Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. (Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales). Buenos Aires: Flacso.
- Rosso, L. (2019). Universidades convencionales y participación indígena: Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina: *Tellus 38*, 369-393. Recuperado de <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/593>
- Rosso, L., Artieda, T. y Luján A. (2016). "Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad" En: Mato, D. (comp.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. (pp.371-390). Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Soto, M.; Luján, A. y Rosso, L. (2019). *Nuevas Lecturas a la permanencia de estudiantes indígenas en una Universidad Convencional argentina*. Trabajo presentado en el 3° Congreso Internacional de Pueblos indígenas de América Latina. Brasilia, Brasil. Recuperado de <http://www.congressopovosindigenas.net/anais/3o-cipial/nuevas-lecturas-a-la-permanencia-de-estudiantes-indigenas-en-una-universidad-convencional-argentina/>
- Vázquez, H. y Bigot, M. (2017) *Aportes para una antropología crítica y latinoamericana*. Rosario, Argentina: Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico - Sociales. Universidad Nacional de Rosario.
- Zamora, A. (2018). *Ecós de la Resistencia*. Resistencia, Chaco: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Editorial Contexto.