

***(Re) Pensando experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad.***

Autoras: Luján, Adriana; Soto, Mirian; Rosso, Laura\*.

**Introducción.**

Cuando reflexionamos acerca del acceso a la Educación Superior de los pueblos indígenas, se suele poner el foco en las políticas y discursos inclusivos y en lo que hacen las instituciones para promover la inclusión educativa (Di Caudo, 2014:3), sin embargo, es necesario también, y no menos importante escuchar las voces de los sujetos destinatarios de este tipo de políticas. Aquellas voces que nos hablan de las maneras en que los estudiantes indígenas se apropian de la universidad.

En el presente trabajo ensayamos un estudio sobre uno de los ejes del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), el eje de la inclusión de jóvenes qom, wichí y moqoit de la Provincia del Chaco a carreras de grado universitario. Se trata de un programa a través del cual se instrumenta una política institucional, propone apoyo material a estos estudiantes a través de becas y acompañamiento pedagógico, con tutorías a cargo de alumnos avanzados.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, en el que nos proponemos profundizar en la indagación de tópicos abordados en trabajos anteriores<sup>1</sup> respecto a los significados que estos jóvenes indígenas atribuyen al ingreso en la universidad; describir cómo vivencian o vivenciaron ese proceso, cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a optar por una carrera de nivel superior y las estrategias desarrolladas para lograr la permanencia, nos preguntamos por ejemplo ¿qué papel juegan la comunidad, la familia, la red de relaciones sociales?

---

\* Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) Chaco, Argentina  
[lujanae@hotmail.com](mailto:lujanae@hotmail.com); [mirian\\_gsoto@hotmail.com](mailto:mirian_gsoto@hotmail.com); [lauralirosso@gmail.com](mailto:lauralirosso@gmail.com)

<sup>1</sup> Luján, A. y Torres, J. (2015) “Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad”.

Al mismo tiempo, nos proponemos iniciar la exploración respecto de la diversidad que caracteriza al grupo de estudiantes indígenas con el propósito de poner en cuestión imágenes homogeneizantes que sobre los indígenas se producen y reproducen en las instituciones educativas. Hasta el momento hemos indagado en la condición de urbanidad o ruralidad; sin desconocer que ser qom, wichí o moqoit; varón o mujer hablante o no hablante de la lengua materna, son tópicos que deberán ser abordados a fin de alcanzar la descripción de tal diversidad. En esta ocasión nos preguntamos de qué manera esas “marcas” de lo rural o urbano operan en los sentidos que estos sujetos les dan a su condición de estudiante universitario/a.

A la vez, entendemos que tales vivencias, expectativas e imágenes anclan en condiciones institucionales y contextos materiales (cultura y estilos propios de la Universidad) que de alguna manera se convierten en determinantes, en el ingreso primero y en el recorrido académico después. Por ello nos proponemos caracterizarlos y analizarlos en función del impacto que esto provoca en la experiencia de los/las estudiantes.

### **Cuestiones Metodológicas**

La metodología etnográfica nos permitió el registro de la información a través de técnicas de observación participante en talleres destinados a estudiantes indígenas, todos ellos de diferentes edades (22 a 35 años), lugares de procedencia (rural y urbano) y comunidades de origen (qom, wichí, moqoit).

Guber (2001) sostiene que la presencia directa, en nuestro caso como observadoras participantes, facilita la dimensión de lo real en toda su complejidad sin mediaciones del sentido común de terceros. Esto es, nos permite reconstruir las experiencias de estos/as jóvenes en el recorrido universitario, las imágenes que cada uno tiene de su “estar en la universidad” y las implicancias que esto conlleva.

El registro obtenido se completó a través de entrevistas semi-estructuradas, habilitando la intervención en persona, indagando cara a cara a los interlocutores (Canales Ceron, 2006). Se seleccionó de la población total de becarios del PPI (45), una muestra de cuatro estudiantes, para la cual se tuvieron en cuenta criterios tales como edad, sexo, carrera que cursan, lugar de procedencia, año de ingreso a la universidad.

Las personas entrevistadas son estudiantes pertenecientes a los Pueblos Qom (3) y Wichí (1). Si bien la muestra está integrada por cuatro personas, creemos que nuestros interlocutores representan al todo poblacional, integrando dentro de ella a dos hombres y dos mujeres de diferentes pueblos, de edades entre 22 y 35 años; provienen de diversos lugares, tanto del interior del Chaco como del conglomerado que representa al Gran Resistencia. Estos estudiantes se encuentran en diferentes etapas de su trayecto formativo y estudian las carreras de Profesorado en Nivel Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Información, Arquitectura y Profesorado en Geografía; una de ellas ya obtuvo su título de Técnica en Ciencias de la Información y actualmente se encuentra cursando la Licenciatura de tal carrera.

### **La política de inclusión de jóvenes indígenas asumida por la universidad**

El PPI se basa en la legislación que atiende a la consecución de derechos<sup>2</sup> de los pueblos originarios que habitan nuestro territorio. El mismo comprende un conjunto de líneas de acción que responden a una perspectiva integral de lo que la universidad está en condiciones de llevar a cabo según sus funciones centrales de docencia, investigación y extensión.

Forma parte de los propósitos del Programa generar las condiciones para resguardar el protagonismo de los pueblos de modo de garantizar una adecuada comprensión de sus necesidades y expectativas; y el respeto de sus pautas culturales, su lengua y su identidad étnica con el objeto de promover procesos de interculturalidad.

En este marco, la principal línea de acción del Programa se propone la inclusión de jóvenes indígenas en las carreras de grado de la UNNE. Esta línea pretende generar las condiciones para el acceso, permanencia y egreso de los mismos del nivel universitario, de modo de participar en la concreción de sus derechos y contar con profesionales indígenas que puedan contribuir al desarrollo de sus comunidades, en salud, educación, derecho, medio ambiente, vivienda, y toda otra formación disciplinar que ofrece la Universidad.

---

<sup>2</sup> “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales art. 27 (1989), adoptado por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071)

Para ello, uno de los mecanismos implementados es el otorgamiento de becas; comprende además acciones de asistencia pedagógica y acompañamiento a través de tutorías durante todo el recorrido académico de los estudiantes, hasta la finalización de los estudios o su interrupción por causas diversas<sup>3</sup>.

Este tipo de políticas representan un importante primer paso que toda universidad “convencional”<sup>4</sup> debería dar (Mato, 2016: 22), como parte de una sociedad pluricultural. Se trata de trazar caminos, atendiendo a las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas para poder responder de manera pertinente, promoviendo cada vez más procesos de interculturalidad.

### **Algunos datos acerca del grupo de estudiantes.**

Los datos estadísticos de 2016 arrojan un total de 45 estudiantes pertenecientes a los Pueblos Indígenas reconocidos en el Chaco. La variable pueblo da cuenta de la mayoría de estudiantes qom, y en mucha menor proporción la presencia de moqoit y wichís. Sin embargo, la variable sexo, marca paridad. Los Qom son el Pueblo de mayor número en la provincia del Chaco, y residen en las ciudades más importantes, como Resistencia y Saénz Peña; Moqoit y Wichís representan una proporción menor en número de población y en el caso de los últimos viven en el noroeste de la provincia, zona caracterizada por la escasa densidad de población y de difícil accesibilidad.

Distribución de estudiantes por Pueblo y Sexo				
Etnia	Cantidad	Porcentaje	Mujeres	Varones
Qom	35	78%	17	18
Moqoit	4	9%	3	1
Wichí	6	13%	3	3
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>23</b>	<b>22</b>

Fuente: PPI-UNNE. Abril de 2016

<sup>3</sup>Resolución N° 733/2010. C.S.

<sup>4</sup> Se entienden como universidades convencionales “a aquellas [...] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades pueblos indígenas o afrodescendientes” (Mato, 2014: 41)

En cuanto al lugar de procedencia de los estudiantes, tenemos un 47% compuesto por estudiantes procedentes de la capital provincial y la localidad de Fontana, ambas pertenecientes al conglomerado llamado Gran Resistencia, más los estudiantes que viven en la localidad de Puerto Tirol, ubicada solo a 15 km de la ciudad de Resistencia. A este importante porcentaje le es más fácil asistir a las sedes centrales de la universidad que se ubican tanto en la capital de Chaco, como en la capital de Corrientes.

El 53% de los estudiantes, pertenecen a localidades del interior de la provincia, lo que implica una movilidad hacia las sedes donde se encuentran las carreras que cursan.

En relación a esto, es importante señalar que la UNNE cuenta también con una sede en la localidad de Juan José Castelli<sup>5</sup> y otra en General Pinedo<sup>6</sup>, lo que posibilita a los jóvenes oriundos de pueblos cercanos a esas localidades tener acceso a la oferta universitaria sin verse obligados a migrar a las ciudades capitales de Chaco o Corrientes. Un 69% cursa sus carreras en las sedes centrales, mientras que el 31% lo hace en las extensiones áulicas de J.J. Castelli y Gral. Pinedo (22% y 9% respectivamente).

### **Ingreso: expectativas, motivaciones y dificultades**

De la información recabada en las entrevistas se advierte que uno de los factores que influyen en la motivación para el ingreso a la universidad es la *familia* quien proporciona las condiciones materiales y simbólicas para, no sólo el ingreso, sino también para la permanencia. Entendemos por condiciones materiales a los recursos económicos-financieros que sirven de sustento de los/las jóvenes en su trayecto académico. Respecto a las condiciones simbólicas, aluden a los factores subjetivos como la contención afectiva y emocional (Dos Santos Silva y Portela, 2015: 5). En este sentido, los autores explican que:

*“Además de enfrentar el desafío material de permanencia, en referencia a los aspectos financieros, los estudiantes indígenas al entrar en las universidades enfrentan dificultades simbólicas en la adaptación, aquellos factores subjetivos, interpersonales, afectivos, inherentes a cada ruta que conduzca de manera diferente a permanecer en la zona universitaria”.* (Dos Santos Silva y Portela, 2015: 5)

---

<sup>5</sup> Localidad ubicada a 270 km de la ciudad de Resistencia.

<sup>6</sup> Localidad ubicada 268 km de la ciudad de Resistencia.

Observamos que, dentro de las variables de interés de los estudiantes indígenas por el ingreso a las carreras de grado, se encuentra el mandato familiar y las responsabilidades adjudicadas. Las familias brindan acompañamiento económico y emocional, condiciones que ayudan a estos jóvenes a sentirse apoyados y alentados en su decisión.

*“(...) mi vieja sí me apoya en todo (...) yo le dije “bueno voy a estudiar geografía” y... “sí...hace lo que vos quieras...” o sea, siempre tuve el apoyo de ellos... siempre me dieron la oportunidad de que lo que yo quería básicamente (sic) (...) yo soy del interior...de Quitilipi y es todo un proceso digamos venir de allá a acá, en cierto modo la ayuda económica que tenés que tener es fundamental ...y si bien la beca te aporta algo, no es que te genera la subsistencia (...) mis viejos nunca me negaron nada, siempre me estuvieron apoyando independientemente de lo que yo eligiera”.*<sup>7</sup>

Por otro lado, los estudiantes ven en la educación superior, una herramienta de lucha para sus comunidades, lo cual los motiva a formarse, para convertirse en profesionales comprometidos con sus pueblos de pertenencia. Tanto desde las expectativas de los propios jóvenes estudiantes como de los miembros de su comunidad, se observan diversas posturas. Se advierten, por ejemplo, posiciones claras de querer formarse académicamente para contribuir al desarrollo de su comunidad.

*“(...) siempre decían que le faltaba en su trabajo una persona que se encargue del tema económico como contador, entonces agarre yo y me tire para ese lado pensando primero en mi comunidad, claro, y poder brindar una ayuda y poder manejarlos nuestros propios fondos por lo menos. (...) brindar ayuda más que nada (...)”*<sup>8</sup>

Consideramos pertinente utilizar aquí el concepto de membresía propuesto por Czarny (2007). La membresía a una comunidad hace que los sujetos se mantengan ligados a sus pueblos de origen mediante la participación y los actos de dar y recibir. Las nociones de dar y recibir nos permiten comprender, que ser licenciado, por ejemplo, está socialmente valorado para la comunidad, cuando los conocimientos adquiridos fuera de este contexto y en la escuela se ponen “al servicio de la comunidad” (Czarny, 2007: 937). De esta manera los jóvenes permiten que toda la comunidad se beneficie con el conocimiento y no solo quienes lo adquirieron.

---

<sup>7</sup> V1

<sup>8</sup> V2

Es interesante detenernos aquí para señalar una tensión que se presenta entre la situación antes expuesta y la percepción negativa que tienen, en algunos casos, los miembros de la comunidad en cuanto a este proceso de formación académica que se desarrolla fuera de ella, ya que genera un cambio en el pensamiento. Así lo expresa una de las entrevistadas:

*“(...) Entonces dentro de la comunidad también está ese rechazo a ese tipo de conocimiento, como que tu opinión no es valorada en ese aspecto porque vos pasaste por la universidad, y es como que a vos ya te cambiaron entonces también está esa parte, ese rechazo a las personas que pasaron por la universidad y que tienen su formación (...)”<sup>9</sup>*

### **Dificultades: ¿cuáles son y cómo se resuelven?**

En cuanto a las dificultades identificadas en la etapa del ingreso de los jóvenes indígenas a las diferentes carreras, se deduce que éstos presentan obstáculos comunes a cualquier ingresante, independientemente de lo étnico. Tal es el caso de adquirir estrategias o tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a la nueva vida institucional, lo cual, en un primer momento, representa un pasaje abrupto de la escuela secundaria a la universidad (Carli, 2012:66), tanto en términos vinculares (con pares y docentes), como de relación con el conocimiento y la institución. Esto es, adquisición de nuevos tiempos, ritmos de estudio, prácticas de lectura, adaptación a la masividad de las cátedras.

*“Cuando empecé (...) siempre veía cómo que iba a ser como el secundario más que nada, iba a ser divertido, iba a ser más tranquilo no sé, vine acá y me encontré con un muro más o menos que me revente. (...) era muy distinto el ambiente de la universidad que el del colegio secundario donde estaba allá, así que creo que fue un cambio muy rotundo (...)”<sup>10</sup>*

*“(...) yo creo que las mayores dificultades fue el proceso de adaptación (sic.) al modo de estudio que se encontraba presenta acá, si bien yo vine del colegio con una preparación digamos un poco reducida (...) a comparación de otros compañeros que yo veía acá...ellos ya tenían digamos asimilado (sic.) muchas cosas que yo no (...) tenía que llegar a mi casa y*

---

<sup>9</sup> M1

<sup>10</sup> V2

*sentarme a leer para poder comprender lo que estaba queriendo decir la profesora en la clase (...) me costó un poco adaptarme a la forma de estudio (...)*<sup>11</sup>

Como podemos apreciar, estos relatos expresan diferentes dificultades experimentadas al ingresar a la Universidad, ya sean referidas a los cambios de contexto institucional abruptos o a los ritmos de estudio, situación que llevó a la imperiosa necesidad de adquirir nuevos hábitos de conducta por parte de estos estudiantes para poder permanecer dentro de la esfera universitaria. Sin embargo, existen otras dificultades padecidas relacionadas con características personales de los sujetos, como ser la diferencia generacional.

*“(...) después todo fue aprender. Aprender, aprender, aprender, en todos los sentidos, aprender desde los horarios de las materias de los trabajos habidos por haber que entregar, la preparación que teníamos que tener nosotros y también el de aprender a trabajar con otras personas con otros pensamientos jóvenes también de distintas edades por ahí el hecho de ser grande por ahí hacia que yo me quede un poco atrás, no como las chicas de hoy en día que van, son más rápidas para captar algunas ideas (...)*”<sup>12</sup>

Los/las jóvenes manifiestan que pudieron superar estas dificultades adquiriendo nuevos aprendizajes y modos de responder, y entre los facilitadores para este proceso, señalan el *acompañamiento de los tutores pares* que son parte del PPI, así como el apoyo del grupo de estudio que pudieron conformar, factores éstos que analizaremos más detenidamente en los párrafos siguientes.

*“(...) con este acompañamiento que se hizo se ha ido avanzando (el acompañamiento de los tutores), los tutores vendrían a ser un trato más cercano con la persona, y como estudian las carreras saben que sugerencias te pueden dar (...)*”<sup>13</sup>

*“(...) Capaz hubo otros problemas, pero como siempre tuve el acompañamiento de mis compañeros lo solucionamos todo juntos y fue más fácil (...)*”<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> V1

<sup>12</sup> M2

<sup>13</sup> M1

<sup>14</sup> *“(...) los tutores, te dan acompañamiento en cierto modo te dan seguridad porque sabés que tenés ahí a alguien que te está guiando digamos (...).* V1

Es importante señalar que, las dificultades de acceso se acentúan cuando los estudiantes provienen del interior de la provincia, ya que concurrir a la universidad implica migrar de sus lugares de procedencia. *“La migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó la relación de las comunidades indígenas con la escuela. Los miembros de estas comunidades (...) han tenido que migrar por la ausencia (..) de universidades”* (Czarny, 2007:926).

El fenómeno de la desterritorialización, es decir, la ausencia material de los miembros en sus comunidades (Czarny, 2007: 936) aparece también como un condicionante para la permanencia y adaptación a la institución universitaria. Para los casos que estudiamos, se expresan con las siguientes apreciaciones:

*“(...) creo que para toda persona del interior que no está acostumbrado a un ambiente tan complejo y muy grande como es Resistencia es más que nada... el contexto en general, o sea vos salís de un pueblito muy chiquitito y venís a una ciudad bastante grande y como te pega te choca un poco por el ambiente que te rodea es muy distinto eso (...)”<sup>15</sup>*

Además de las dificultades establecidas por la desterritorialización, los sujetos transitan la separación temporal de su familia y su grupo de pares, lo cual lleva a adquirir nuevas prácticas de socialización y configuración de nuevos lazos de amistad.

*“(...) el proceso de cambio que tuve fue que yo vivía en un lugar donde todos se conocen, nadie te roba casi y cuando llegué a Resistencia el ambiente era otro y había que adaptarse, en cuanto a la separación de la familia, había que residir acá varios meses y después visitarlos, también el cambio de los amigos (...)”<sup>16</sup>*

### **Permanencia: experiencias e imágenes sobre “estar en la universidad”**

Identificamos en los relatos de los informantes la manera en la que, para permanecer en una institución de nivel superior, los jóvenes deben desplegar ciertas estrategias, mediante las cuales adquieren su condición de estudiantes universitarios (Carli 2012), permitiéndose de esta manera ser exitosos en su formación, sorteando obstáculos y dificultades hasta llegar a culminar o avanzar en el plan de estudios de su carrera.

---

<sup>15</sup> V2

<sup>16</sup> B

Queremos destacar que dentro de estas estrategias que se despliegan, un factor común que se desprende de los relatos, se refiere al grupo de pares no indígenas (llamado por algunos de ellos “grupo de estudio”) en donde la interacción constituye un aspecto positivo en el proceso de crear nuevos vínculos y se convierte en una condición indispensable para la permanencia en la carrera. Una de las características de la etapa de iniciación a la vida universitaria “se caracteriza por la importancia de la sociabilidad entre pares, que toma forma, generalmente, en los primeros años de modo azaroso” (Carli, 2012:67).

*“(...) El grupo de compañeros que tuve desde el inicio de la carrera fue muy bueno (...) tal vez (si no hubiera tenido ese grupo) me hubiera costado un poco más, eh.... aprobar y seguir la carrera (...)”<sup>17</sup>*

En este sentido, y siguiendo con la valoración del grupo, se admite también en la siguiente afirmación que el grupo de pares actuó como facilitador en el ingreso a la facultad.

*(...) alcancé a desarrollarme como cualquiera digamos...como cualquier universitario, tengo compañeros tengo amigos, o sea la facultad es otro mundo...la sufrimos todos, vivimos alegrías y tristezas es así eh... dentro de todo creo que alcancé un buen ingreso con mis pares (...) con la mayoría porque hasta ahora tuve buenos compañeros, tuve suerte”.<sup>18</sup>*

Como sostiene Di Caudo (2014: 13) la universidad se presenta como un ámbito de un complejo interjuego de muchos elementos (académicos y no académicos) que hacen pensar en prácticas de socialización, aprendizajes, organizaciones y adaptaciones diversas entre los estudiantes indígenas y no indígenas, entre docentes y personal universitario. Son precisamente estos elementos los que van a conjugarse y dar lugar a diversas estrategias para la permanencia en este ámbito que muchas veces emerge como hostil y excluyente. En las voces de los/las jóvenes indígenas aparecen palabras como complejidad, sufrimiento, alegrías, tristeza, miedo, timidez, enojo, esperanza y amistad, revelando el entramado ambivalente de sus experiencias universitarias.

---

<sup>17</sup> M1

<sup>18</sup> V1

En este mismo sentido, aparece también la figura de los tutores pares que los estudiantes tienen en el recorrido académico, como parte de las líneas de acción del PPI, quienes de distintas formas colaboran con su trabajo motivando y acompañando el desenvolvimiento de sus tutorandos. Así se expresan dos de los estudiantes respecto del significado que le asignan al Programa:

*“En una palabra digamos.... Guía.... digamos...Guía porque si bien ellos no están para hacerte la tarea (...) los tutores te dan acompañamiento (...) Para mi es básicamente eso el Programa un Guía”<sup>19</sup>*

*“El programa creo que fue uno de los lugares que más visitaba con frecuencia al venir aquí, creo que siempre pasaba por ahí y trataba de hablar y relacionarme con el programa (...) creo que hay un poco de sentimiento nostálgico o algo así con los tutores esas cosas que fue con los que más empecé a hablar, (...) siento un respeto muy grande por los tutores, me ayudaban”.<sup>20</sup>*

Analizando lo que llamamos en este trabajo las estrategias de permanencia, observamos también, por otro lado, que no se reconocen a los profesores como variable que contribuye a este proceso de continuidad en el recorrido académico. Salvo en uno de los casos, donde la estudiante manifiesta características de apertura y flexibilidad en ellos.

A pesar de tener que sortear los obstáculos descritos y valerse de tácticas para permanecer, el “ser universitarios” para estos sujetos, adquiere una significación ligada a una idea de superación de sí mismos como comunidad. Se reconocen a sí mismos como pioneros dentro de una sociedad que en ciertas ocasiones los oprime y discrimina. Ellos asumen para sí mismos y según ellos para sus comunidades, un rol como bandera de lucha y ejemplo para sus hermanos/as indígenas.

*“(...) creo que yo y los otros chicos tenemos una idea bastante clara de... en cierto modo de pionero porque... nosotros creemos que si podemos va a haber más gente que se va a animar digamos, lo vemos así, hablamos con los otros chicos y ... creemos eso, creemos que nosotros podemos llevar a que otros se animen, que no es nada del otro mundo, que está al alcance de todos”.<sup>21</sup>*

---

<sup>19</sup> V1

<sup>20</sup> V2

<sup>21</sup> V1

## Universidad, migraciones e identidad étnica

Diversos actores universitarios, profesores y alumnos, expresan opiniones que evidencian imágenes homogeneizantes respecto de los indígenas tales como “son tímidos, retraídos”, “tienen rasgos físicos específicos que los caracterizan”, “los wichí son de zonas rurales, viven en zonas alejadas de la capital del Chaco”. Datos y voces de estudiantes indígenas relevados dan cuenta que tales imágenes o pre-conceptos aportan al desconocimiento y la exclusión.

Del total del grupo que en 2016 cursa estudios de grado en la UNNE el 47% reside en el conglomerado llamado Gran Resistencia<sup>22</sup> y Puerto Tirol (localidad cercana a Resistencia)<sup>23</sup>, y un 53% es oriundo de localidades del interior. Por otra parte, el 69% del total cursa carreras en sedes centrales, esto quiere decir que el 16% ha tenido que migrar para realizar sus estudios en Resistencia o Corrientes. Sin embargo, a ambos grupos los atraviesa la migración, estos estudiantes indígenas son hijos de migrantes rurales.<sup>24</sup> Las ciudades representaron y aún representan la posibilidad de trabajo y el acceso a bienes o servicios novedosos (Guarino, 2006: 37). Sin embargo, advierte Guarino “... *la instalación en la ciudad está atravesada por una situación social y económica: la pobreza; y además por una situación cultural: la etnicidad*”. En tanto portadores de diferencia, los indígenas son habitantes de una otredad excluyente, construida por relaciones históricas asimétricas (Guarino, 2006: 38-39).

En los últimos cinco años el ingreso de indígenas del Chaco a la universidad ha sido alentado por un creciente número de egresados del nivel secundario, el programa de becas de ayuda económica implementado por esta universidad, y el acceso a ingresos fijos por parte los familiares de estos/as alumnos/as; sin embargo las exclusiones a las que hace referencia la autora citada, no dejan de estar presentes, y se actualizan en las auto-percepciones de éstos estudiantes así como en las interacciones con actores no-indígenas de la universidad.

---

<sup>22</sup> Conglomerado compuesto por las ciudades de Resistencia, Fontana, Barranqueras y Puerto Vilelas.

<sup>23</sup> Distante a 15 kilómetros del centro de Resistencia.

<sup>24</sup> La migración a la ciudad se inició en la década de 1950 y aún continúa; el fenómeno fue provocado por una sucesión de crisis de la producción agroforestal, a la que los indígenas de esta provincia estaban integrados como jornaleros y/o colonos (Guarino, 2006, Rosso, 2011).

Lo novedoso de su llegada a la universidad, es vivido a través del miedo, miedo fundado en auto-percepciones des-valorizadoras en algunos de los estudiantes migrantes,

*“... el obstáculo más grande fue ... no sé si podría llamarse, ... un miedo de nuestra raza como es el indígena ¿cierto? siempre se caracterizó por ser una persona tímida, más que nada que tiene miedo de socializar con las personas le cuesta muchísimo creo que ese fue uno de los obstáculos ahí, yo vine y me costaba eso de ir por mí mismo y hacer las cosas, tenía miedo de ir a preguntar, ir a relacionarme, ir a no sé comunicarme con los demás y reunirme en grupos..”*<sup>25</sup>

Los rasgos físicos y el origen rural determinan para los no – indígenas del caso estudiado, la pertenencia étnica.

*“Algo que siempre me preguntaban cuando estaba en los grupos (se refiere a compañeros de carrera) era de donde venía ¿y vos sos del interior? me decían y... yo les decía ¿del interior de qué? Yo vivo en Puerto Tirol. Y me preguntaban si no era de El Sauzalito, El Impenetrable... por esa zona es donde están los wichí... Tengo rasgos, no lo puedo ocultar. Pero es también como los compañeros hacen esa diferenciación ¿no?... o sea, nunca me preguntaron si era indígena directamente, sino que si venía de esa parte”*<sup>26</sup>

Algunos estudiantes indígenas prefieren no revelar su pertenencia étnica tras rasgos físicos no identificados como indígenas, porque consideran que asumir esa adscripción los ubica como “distintos”, diferencia que al contrario de alentar una valoración puede resultar el tener que someterse, o habilitar a una relación asimétrica.

*“... quizás a mí no se me note, quizás debería decirlo o sea pero, pero no elijo a quien decirlo, ... creo que no es importante, ... quizás creo yo que si le digo: “sí, yo soy un indígena que viene de una comunidad y todo eso” quizás, los profesores, no todos pero algunos, si tendrían una tendencia de querer ayudarme un poco más, pero no me gustaría.*

*(...) Como que me sentiría muy incómodo. Como que al ayudarte todo bien, pero como que te haga sentir inferior... entonces no lo prefiero, entonces sí, no lo digo...”*<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> V2

<sup>26</sup> M1

<sup>27</sup> V2. Igual testimonio aparece en entrevistado V1

En este sentido, el caso aquí indagado resulta una expresión de fenómenos de características similares que suceden en otros países de Latinoamérica. Estudios de México por ejemplo, señalan las tensiones en los procesos de construcción identitaria y cultural que afrontan los sujetos indígenas que se escolarizan en escuelas de distintos niveles, en escenarios urbanos y de migración (Czarny y Martínez, 2015:304).

Escuelas, universidades, ciudades generan cotidianamente el encuentro entre colectivos sociales diversos, para el caso que nos interesa encuentros entre indígenas y no-indígenas donde las diferencias se actualizan y re-eleaboran. En una universidad convencional donde son minoría, observamos que los estudiantes indígenas no aceptan pasivamente la exclusión; más bien evalúan, toman decisiones y desarrollan estrategias que les permiten mantenerse a salvo en el juego de las relaciones asimétricas en las que están inmersos.

### **Reflexiones Finales.**

A partir de este estudio, nos interesa exponer algunas reflexiones que atañen no sólo a la política de inclusión de estudiantes indígenas asumida por la Universidad Nacional del Nordeste, sino también a las experiencias que estos jóvenes tienen en este escenario de acceso y permanencia en una institución de nivel superior universitario. Tener en cuenta estas voces, obliga a revisar las acciones acometidas para identificar logros y desafíos aún presentes.

Programas como el analizado pueden resultar importantes avances en la inclusión atendiendo a la diversidad cultural, sin embargo, es necesario dejar en claro que no es suficiente. Plantear la inclusión de estudiantes indígenas, apoyando su permanencia y egreso contribuye a que las diferencias culturales se observen y se vivan dentro de los espacios universitarios y que no se continúen in-visibilizando, queda mucho camino por andar.

Respondiendo a nuestros interrogantes iniciales, podemos identificar dentro de las motivaciones de los/las jóvenes para ingresar a la universidad el componente *familiar*. Es la familia quien influye en la decisión de continuar los estudios en una carrera universitaria, brindándoles apoyo material y simbólico. También deposita en ellos expectativas de superación y de mejora de las condiciones de vida de su comunidad.

Los jóvenes, por su lado ven en la educación superior una oportunidad valiosa de convertirse en profesionales comprometidos con sus pueblos de pertenencia.

Hablar de permanencia en la experiencia universitaria, es hablar también de obstáculos y dificultades. En este aspecto se evidencian claramente las dificultades comunes a cualquier ingresante, pero que, en el caso de los indígenas, se expresaron con matices que nos permitieron una lectura particular. Se pudo advertir, que estas dificultades fueron acentuadas por factores específicos como por ejemplo la diferencia generacional, expresada por ellos como un inconveniente en el proceso de adquisición de nuevos hábitos y aprendizajes académicos, por lo que fue más lento dada la diferencia de edad respecto al resto de los integrantes del grupo de pares.

El proceso de desterritorialización que atraviesan los estudiantes que deben migrar de sus comunidades de origen para poder acceder a la universidad, acentúa las dificultades para permanecer en la institución, dado que los jóvenes enfrentan un doble proceso de adaptación. Por un lado, la separación temporal de su familia y su grupo de pares sumado a una cultura institucional universitaria, que representa un espacio totalmente nuevo para los sujetos, los lleva a adquirir nuevas prácticas de socialización, estableciendo nuevos vínculos con diversos actores institucionales (compañeros, tutores, profesores). Por otro lado, los estudiantes se enfrentan con un contexto externo diferente a su lugar de procedencia por lo que se ven obligados a adquirir nuevos aprendizajes referidos a desplazarse en una nueva ciudad que les es desconocida.

Los relatos también permiten observar cómo fueron sorteando estos obstáculos y afianzando su permanencia en el ámbito universitario. Uno de los facilitadores en este proceso es el grupo de pares, cuya red de relaciones les permitió adquirir diversas tácticas para adaptarse paulatinamente a la nueva vida académica y se convierte en un factor fundamental para evitar el abandono. En relación con esto emergen algunos interrogantes para ser abordados en futuros estudios, y que se refieren a las imágenes que tienen los pares no-indígenas de sus compañeros indígenas, ¿qué características adquiere la trama de relaciones hacia el interior de estos grupos? ¿Qué concepciones acerca de los indígenas sostienen?

Otro elemento que se presenta como facilitador para la continuidad en la carrera universitaria, es el trabajo de los tutores, a quienes reconocen como una guía y un importante apoyo en los primeros pasos del transitar académico.

Los tutores, al ser alumnos avanzados en las mismas carreras de sus tutorandos, son considerados referentes apropiados para el planteo de problemáticas propias de las carreras elegidas (sistemas de correlatividades, plan de estudio, horarios, etc.) y van afianzando con ellos en una relación de confianza donde las diferencias culturales, lejos de representar un obstáculo, enriquecen el intercambio.

En síntesis, grupo de pares y tutores emergen claramente como los facilitadores que apuntalan a los/las estudiantes indígenas y los animan a seguir a pesar de los inconvenientes que surjan en el recorrido académico.

Respecto a otro de nuestros planteos iniciales, los actores universitarios no indígenas con los que cotidianamente interactúan los estudiantes indígenas expresan opiniones que evidencian imágenes homogeneizantes tales como *“los indígenas son tímidos, retraídos”*, *“tienen rasgos físicos específicos que los caracterizan”*, *“los wichí son de zonas rurales, viven alejados de la capital del Chaco”*. Iniciamos aquí un estudio que nos muestra la diversidad del grupo en torno a la variable de residencia urbana o rural y alcanzamos un primer acercamiento respecto de la complejidad que los valores de esa variable acunian. Creemos que los estudiantes que aquí estudiamos perciben los prejuicios de los otros sin aceptar pasivamente la consecuente exclusión que generan; observamos que más bien evalúan, toman decisiones y desarrollan estrategias que les permiten mantenerse a salvo en el juego de las relaciones desiguales en las que están inmersos.

## **Bibliografía**

- CANALES CERÓN, M. (2006). Metodologías de investigación social. Santiago, Lom Ediciones.
- CARLI, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CZARNY, G. y MARTÍNEZ, E. (2015) Escolarización indígena en México. Entre procesos migrantes, políticas interculturales y nuevos encubrimientos. En: Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A.C. coord. *Educación, Pueblos Indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Ed. Biblos, pp.285-310.
- CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. V. (2007). “Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad”. Revista Mexicana de investigación educativa, julio-septiembre, año/vol. 12, número 034 COMIE.
- DI CAUDO, M. V. (2014) Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el Nivel Superior. Prácticas, políticas y discursos. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, ISSN 2362-5775. Universidad Politécnica Salesiana, pp. 13-15.
- DOS SANTOS, J. y PORTELA de SIQUEIRA MARQUES, E. (2015). Educação superior e políticas afirmativas para a população indígena no Brasil: os desafios para além do acesso. En: XI Reunión de antropología del Mercosur "Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur". Montevideo, Uruguay, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 21 págs., mimeo.
- GUARINO, G. (2006) Los tobas en la ciudad de Resistencia. El desafío de vivir en las márgenes. En: Cuaderno Urbano N° 5, ISSN: 1666 - 6186, Resistencia, Argentina, pp. 35-53.
- GUBER, R. (2001) La etnografía, método, campo y reflexividad, Bogotá, Grupo Editorial Norma, pp. 55-74.
- MATO, D. (2014) Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos, Revista Novedades Educativas, núm. 284, agosto, 2014, pp. 36 -41.
- ROSSO, L. (2011) Educación estatal para indígenas del Chaco Argentino: tensiones históricas, en: Paladino, M. y García, S. M. (coord.) *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos*”. Ecuador, Abya Yala, pp.35-61.