

Participación indígena en universidades convencionales argentinas: un análisis desde la experiencia del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE

Autora: Laura Rosso

Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE

Introducción

En este trabajo me propongo presentar un estado de situación respecto del derecho a la educación universitaria de los Pueblos Indígenas en Argentina, así como analizar la experiencia del Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

La UNNE es una institución regional ubicada en las provincias de Chaco y Corrientes. La primera provincia cuenta con un importante número de población qom, wichí y moqoit. El PPI es un programa institucional que se implementa desde 2011, y tiene entre sus objetivos la inclusión de indígenas a carreras de grado, así como su participación en la gestión del mismo.

La intención es compartir reflexiones respecto de los posibles cambios o transformaciones que iniciativas institucionales similares al PPI pueden motorizar y concretar en universidades convencionales¹. Para ello propongo revisar la normativa aprobada y las recomendaciones consensuadas en las que se define el derecho a la educación superior de los Pueblos Indígenas, describiendo su contenido y grado de concreción en Argentina.

El resultado de tal revisión muestra escasos avances, en Argentina solo en 12 universidades se desarrollaran programas o proyectos que se proponen la inclusión de indígenas a carreras de grado. Categorizo a tales programas o proyectos como Iniciativas de Base Étnica (IBE); se denominan IBE a: “... *aquellas políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas, en las instituciones de educación superior de tipo convencional (es decir, aquellas que no cuentan con carreras o programas específicos para indígenas) (Didou y Remedi, 2009 y Badillo, 2011). Las IBE, surgen en pos de fortalecer los procesos de graduación (y pos graduación) de jóvenes y adultos indígenas, y comprenden un abanico de medidas y acciones heterogéneas y amplias, que involucran una gran cantidad de actores...*” (Ossola, 2016:58-59).

¹ Siguiendo a Mato se define aquí 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 afro-descendientes” (Mato, 2014:41).

Retomo las críticas que los movimientos indígenas realizan a las universidades, referidas no solo a las dificultades que estas instituciones educativas tienen para incluir indígenas, también para desarrollar prácticas que incorporen y valoren los saberes que estos pueblos poseen; al tiempo que avanzan en proponer transformaciones. Ante tal escenario planteo la necesidad de comprometernos a habilitar espacios dentro de las universidades en los que los indígenas sean incorporados como interlocutores y gestores válidos. Asumo que tal proyecto no lo podemos desarrollar desde posturas ingenuas y a-críticas por lo que propongo revisar sucintamente los orígenes, alcances y determinaciones de la participación indígena.

Dado que se trata de participación en una IBE de universidad convencional argentina se hace referencia al tipo de gobierno que se da en estas instituciones así como los actores habilitados para la participación. En ese marco es que analizo la participación indígena en las IBE en desarrollo en universidades nacionales estatales en Argentina, circunscribiéndome a aquellas que participan de la Red ESIAL. Revisando ahí ámbitos de participación y sujetos que participan, planteando un análisis inicial de tales desarrollos.

Posteriormente propongo un análisis del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE dando cuenta del contexto provincial e institucional de surgimiento de la experiencia, las instancias en las que se da la participación indígena, analizando los cambios, intersticios para tales cambios y los límites que la experiencia enfrenta.

Estado de situación en Argentina

La población indígena de Argentina que logre alcanzar los estudios universitarios, se encuentra en una situación de desprotección generada por la inexistencia de normativa educativa específica, en contraste con lo definido por la Ley de Educación Nacional 26.606 que establece el derecho a la EBI y que este se alcance a través de la implementación de esa modalidad en los todos niveles del sistema educativo, incluido el superior no universitario².

La declaración del derecho a la educación universitaria de los Pueblos Indígenas se encuentra ante un vacío legal. Sí existen derechos reconocidos en el Art.75 inc. 17 de la Constitución Nacional, allí se definen atribuciones del Congreso, entre las que mencionamos: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto por su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; [...]*”

² La ley de Educación Nacional comprende a los sistemas educativos provinciales, no en las universidades nacionales, sin embargo no resulta apropiado pensar en bloques separados, por una lado los sistemas provinciales y por otro las universidades, pues los primeros presentan un desarrollo heterogéneo de la EBI, tal como lo advierte Ossola (2015) *“... la situación no es homogénea para todo el país, ya que algunas provincias evidencian mayores avances que otras en la incorporación de las demandas de una educación indígena diferenciada.”* (Ossola, 2016: 66).

En consonancia con la Constitución, el Convenio 169 OIT (convertido en Ley Nacional en 1994)³ define en el artículo 26 que “[...] *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*” –

Así mismo el artículo 27 establece que los programas educativos deberán desarrollarse con participación de los PI mismos a fin de responder a sus necesidades “... *abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales*”.⁴ “... *la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar*”⁵

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES)⁶; conferencia que se realiza cada diez años establece orientaciones de políticas y prácticas de Educación Superior en América Latina. La de 2008 en su acápite C3 enuncia:

“el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”.

También establece la necesidad de:

“... incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

³ Ley ratificada en el año 2000.

⁴ El artículo 22 es de contenido semejante al citado y establece: “[...] *Cuando los programas de formación profesional de aplicación general no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación*”.

⁵ [y finalmente estipula que] “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

El artículo 31 establece: “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.

⁶ Conferencia que se realiza cada diez años establece orientaciones de políticas y prácticas de Educación Superior en América Latina para una década y lleva recomendaciones a la Conferencia Mundial de Educación Superior. De la misma participaron integrantes de la comunidad académica regional – directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes - así como otros interesados en Educación Superior-.

Finalmente el acápite D-4 enfatiza que:

“la Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.

En Argentina se desarrollan a la fecha, 12 programas o proyectos e universidades nacionales públicas en las que se atiende, de una u otra forma, a demandas de los indígenas por educación universitaria. 12 experiencias institucionales⁷ en un país en el que existen 47 universidades nacionales públicas, y población indígena en la totalidad de sus provincias (23) (INDEC, 2010)⁸. No se logra dar cumplimiento a las normativas y recomendaciones en materia de política universitaria, y aportar al acceso de indígenas a la universidad.

Para referirme a estas experiencias propongo categorizarlas como Iniciativas de Base Étnica (IBE)⁹.

“Se denominan IBE a aquellas políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas, en las instituciones de educación superior de tipo convencional (es decir, aquellas que no cuentan con carreras o programas específicos para indígenas) (Didou y Remedi, 2009 y Badillo, 2011). Las IBE, surgen en pos de fortalecer los procesos de graduación (pos graduación) de jóvenes y adultos indígenas, y comprenden un abanico de medidas y acciones heterogéneas y amplias, que involucran una gran cantidad de actores (Estados, Organizaciones No Gubernamentales, funcionarios universitarios, comunidades y organizaciones indígenas, etc.)” (Ossola, 2016:58-59).

Aún antes de la implementación de tales IBE en Argentina, los indígenas han venido y vienen realizando cuestionamientos a las universidades, señalando no solo las escasas acciones desplegadas por las universidades convencionales (UC) para apoyar la inclusión de estudiantes, también que en sus currículums las universidades no alcanzan a dar a sus saberes el estatuto de explicaciones válidas de realidades; sobre la producción de conocimientos observan críticamente a la tradición que los ha convertido en objetos de investigación, al tiempo que denuncian los momentos históricos en que la ciencia validó el sometimiento de sus pueblos. De las prácticas de extensión universitaria señalan que, no en pocos casos, reciben trato asistencialista, considerándolos como “pobres y desvalidos a quienes salvar, sanar, iluminar y/o conducir”. Tales cuestionamientos obturan la posibilidad de desempeñarse en condición de sujetos, partícipes activos en proyectos o iniciativas

Creo que un camino para avanzar en las transformaciones que los indígenas y sus organizaciones reclaman, puede darse comprometiéndonos a habilitar espacios dentro de las universidades en los que sean incorporados como interlocutores y gestores válidos. Asumo que esa búsqueda no la podemos plantear desde posturas ingenuas y acríticas.

⁷ Dos proyectos de Ley para creación de universidades interculturales (UNIFI y UIBPO).

⁸ En. http://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=99 Porcentaje en comparación con la población total, 2,9% , en Chaco 3,9%.

⁹ Experiencias similares se desarrollan en América Latina.

- Propongo revisar (sucintamente) los orígenes, alcances y determinaciones de aquello a lo que se denomina participación indígena en políticas y/o proyectos estatales.
- Dado que se trata de participación en una IBE de universidad convencional argentina resulta necesario enmarcarla en el tipo de gobierno de estas instituciones y los niveles de participación ahí habilitados.

Participación indígena

Aunque circunscriba la reflexión a la participación indígena en la educación universitaria. La participación entendida de manera amplia, como ya hemos mencionado ha sido definida en el Convenio 169 OIT; convenio surgido con espíritu desarrollista, cuestión que impacta en los “sentidos” dados y adquiridos por la participación.

Ese tratado en sus definiciones excluyó la aprobación del derecho a la autodeterminación de los Pueblos Indígenas, al tiempo que la habilitación del procedimiento de la consulta se debe a que se rechazó la obligación de contar con el consentimiento de tales Pueblos para la aprobación de las medidas que los pudieran afectar (Mereminskaya, 2011: 221).¹⁰ El derecho a la consulta puede ser visto, entonces más bien como un cercenamiento de otros derechos, limitando la participación.

El impulso a la participación apareció en la jerga del desarrollo a fines de la década de 1950. Los activistas sociales apostaron a la ideología y proyectos de desarrollo con la esperanza de que así podrían ayudar a los “oprimidos”. Se impuso desde los organismos internacionales a gobiernos e instituciones habilitar la participación de los destinatarios de tales proyectos, aprendiendo rápidamente a manejar los riesgos inherentes al posible abuso incontrolado de la participación, señala Rahnema (1996:126-127).¹¹

Gorosito Kramer advierte sobre los riesgos de la participación surgidos en las relaciones interétnicas entre Estados y Pueblos Indígenas en Argentina, Gorosito Kramer (2008) señalando la aplicación de dispositivos de control de los primeros sobre la dinámica social, “... expresados en los juegos de poder y manipulación de las representaciones indígenas, la creación de liderazgos alternativos y las muy variadas formas de clientelismo azuzadas por las exigencias de participación y consentimiento informado comenzaron a imponerse crecientemente desde la década del 80 hasta la actualidad.” (2008:63). En anteriores trabajos hemos señalado que prácticas clientelares han permeado algunas organizaciones indígenas de Chaco (Rosso, 2016), este fenómeno requiere a quienes gestionan un

¹⁰ Respecto a los alcances o más bien límites del Convenio nos advierte que en el mismo “... (Se)... excluye del Convenio el derecho a la auto determinación de los pueblos tal como es concebido en el derecho internacional. De la misma manera, temiéndose que el concepto de “territorios”... pudiera interpretarse como atentatorio contra la soberanía nacional de los Estados, se introdujo la expresión “tierra o territorios”. (Mereminskaya, 2011:221)

¹¹ “La cooperación externa... ya ha provisto a la mayor parte de los países en desarrollo, incluyendo a los más pobres, con sistemas relativamente sofisticados de control contra sus poblaciones... En tal contexto, la participación se transforma fácilmente en **esquemas manipuladores** totalmente opuestos a lo que la gente pretende lograr con ella.” (Rahnema, op.cit.:127).

programa que ofrece becas estar atentos y trabajar para que el acceso a la educación no sea privativo sólo de algunos grupos de indígenas.

Por otra parte, el estudio de la participación en una IBE de universidad convencional argentina resulta necesario enmarcarlo en el tipo de gobierno de estas instituciones y los niveles de participación allí habilitados. Se trata de instituciones educativas estatales autónomas; autonomía desde lo jurídico significa autogobierno, decisión de políticas internas, la determinación de los objetivos de su actividad y la distribución de sus propios recursos (Vaccarezza, 2006:35).

El mismo autor sostiene que “... en el imaginario colectivo universitario, autonomía refiere a democracia en la universidad... (Gobierno) sustentado en la elección democrática de las autoridades institucionales. Una democracia, que sin embargo se articula con la jerarquía del saber (debido a que el voto es calificado, representado en la proporcionalidad de claustros)”. (Vaccarezza, op.cit.: 37). Se trata del claustro de alumnos, el de docentes, el de egresados y el claustro de no docentes (LES No.24.521). Representantes de organizaciones de la sociedad civil no integran sus órganos de gobierno y por lo tanto, no participan en las instancias decisorias de tales instituciones; sin embargo, vale preguntarse ¿en cuáles IBE se da la participación indígena?, ¿en qué ámbitos se da y quiénes participan?

Realizado un relevamiento, no exhaustivo y por lo tanto incompleto sobre Argentina¹² surge que 12 universidades desarrollan iniciativas en respuesta a demandas de los PI¹³. En general, los proyectos y programas desarrollan acciones en extensión y para la inclusión de estudiantes indígenas (becas y/o tutorías).

La participación indígena es escasa, ya que en solo en 7 se dan distintos modos o instancias. Hay participación indígena en (2) dos experiencias que desarrollan acciones de extensión; en dos (2) proyectos que desarrollan acciones de inclusión, y luego hay tres proyectos en los que se da la participación indígena en todas las instancias del proyecto (extensión, inclusión de individuos, articulación inter-institucional, innovaciones en el currículo - un solo proyecto logró incluir la cátedra “Pueblos Originarios en diálogos interdisciplinarios” en el plan de estudios de una carrera-).

¹² Se tuvo en cuenta lo publicado en coloquios realizados en el marco de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (ESIAL), En: [<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Compilado-ponencias.pdf>]

Dicha red se define como un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes, y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Incluye a unas 37, tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, como a universidades u otras IES interculturales, comunitarias y a universidades u otros tipos de IES “convencionales”, sus facultades, centros, institutos, programas, u otras unidades particulares. En: [<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>]

¹³ Dos de esas doce, no constituyen programas ni proyectos sino acciones puntuales, nos referimos a los de UNMDP y UNAF (Guaymás, 2016).

Proyectos de inclusión de individuos con participación indígena:

En un caso la gestión del programa de inclusión está a cargo de los mismos estudiantes (UNR). En UNAM se trata de un programa institucional en el que alumnos forman parte del consejo asesor del mismo, como representantes estudiantiles junto a otros actores universitarios (UNAM).

En UNAF si bien la universidad no ha generado programa ni proyecto institucional específico para la inclusión, se ha auto-gestionado una comisión de estudiantes indígenas que trabaja para estimular y fortalecer el ingreso y permanencia.

Proyectos de extensión con participación indígena

UNGS la presencia indígena se da en la extensión a través de un ciclo, que tiene continuidad en años. El ciclo cuenta con un consejo de ancianos compuesto por “adultos mayores” (referentes culturales y espirituales) quienes orientan, acompañan y/o avalan las propuestas de un Consejo de Jóvenes. La toma de decisiones se realiza de manera consensuada respetando la consulta a los mayores a través de reuniones o asambleas con periodicidad relativa.

En UNPSJB se da la participación indígena en las actividades de extensión y eventos institucionales.

Se señala sobre las IBE centradas solo en la extensión, que se trata de la función que tradicionalmente carga con el estigma de ser la “pariente pobre” de la investigación y la docencia. En las evaluaciones a profesores universitarios la extensión ocupa el escalón más bajo, ya que se valora más las primeras funciones; y sus prácticas difícilmente pasan a formar parte del currículum.

Participación indígena en la gestión de proyecto institucional

En UNR los estudiantes indígenas coordinan el programa de becas y se cuenta con un Consejo Asesor indígena en la cátedra de extensión.

En la UNL, la participación de referentes de organizaciones se dio en un primer momento luego esta no se institucionalizó. También se da la participación de estudiantes indígenas en una cátedra que primero fue electiva y luego se convirtió en un seminario de una carrera de grado.

En la UNNE la participación es de referentes de organizaciones indígenas, quienes son miembros de comisión asesora del programa institucional, intervienen en la gestión del mismo, y en actividades de capacitación. Experiencia sobre la que profundizaré en la segunda parte de esta presentación.

Respecto a quienes participan, en algunos casos lo hacen solo jóvenes indígenas en su condición de estudiantes (2), en otros solo adultos en su condición de sabios y/o referentes (2); y también se dan casos de participación activa de jóvenes y adultos (2). En los casos en los que participa solo uno de los actores, se observa una tensión entre, por un lado la búsqueda por preservar la práctica tradicional que valora los consejos de los mayores, y por otro el reconocimiento de los jóvenes como sujetos políticamente activos con derecho

a la participación. Tensión que, hemos advertimos se da en el PPI UNNE, en un trabajo anterior (Rosso, Artieda y Luján, 2016).

En síntesis, la participación se da en pocos programas y/o proyectos, en aquellos donde se habilita; las instancias, alcances y actores son definidos de manera particular en cada universidad.

Iniciando respuestas a uno de los interrogantes que nos convocan respecto de las posibilidades de cambio que estos programas/proyectos generan al interior de las UC, parafraseo a C. Walsh (2008) cuando dice: “... *corremos el riesgo de implementar políticas que pretenden «incluir» dentro de las actuales estructuras coloniales..., como si esta inclusión podría transformar o radicalmente cambiar tales estructuras y el peso vigente de la colonialidad*”.

La participación indígena podría aportar a desarticular esas estructuras aunque no lo asegura; es requisito sopesar la distribución desigual de poder existente entre los indígenas participantes de estas iniciativas y los demás actores institucionales¹⁴.

Al tiempo que tal desarticulación puede comenzar a darse en tanto y en cuanto las IBE expandan sus propuestas y prácticas a todas las funciones de la universidad (extensión, docencia e investigación), buscando “permear”, al decir de Mato (2016), el núcleo duro que constituyen el currículum y la producción de conocimientos.

Experiencia de la UNNE

Caracterización del contexto de surgimiento de la experiencia

Respecto de la aprobación e implementación del Programa Pueblos Indígenas en la UNNE se señala que fue una decisión de su autoridad máxima, un rector, quien motorizó su creación. En un trabajo anterior planteamos que en esa decisión gravitaron elementos de la coyuntura provincial, nos referimos a las movilizaciones indígenas producidas en 2006 en Chaco que permitió dar a la cuestión indígena una visibilidad significativa¹⁵. Otro elemento de la coyuntura que pareciera haber influido en la decisión, fue el de experiencias previas con las que contaba el rector a cargo en extensión e investigación, además de haber sido Rector en anteriores oportunidades y Decano de Facultad¹⁶. Antecedentes que le habrían permitido acceder a información sobre otras Universidades que implementan proyectos de inclusión de jóvenes indígenas - la UNSA, por ejemplo- (Rosso, Artieda y Luján, 2012).

¹⁴ Sobre la inclusión de indígenas en la ciencia, una de las funciones de la universidad, Dietz (2011:12) señala que no necesariamente se acelera el proceso de descolonización y empoderamiento de los indígenas, antes hay que identificar el colectivo destinatario de dicho empoderamiento, y analizar la distribución desigual del poder existente al interior del grupo, y entre este y la sociedad circundante.

¹⁵ Conjeturamos al respecto, porque el Rector que motorizó su creación y aprobación falleció un mes después.

¹⁶ Señalamos también su trayectoria como funcionario del campo universitario nacional y del Estado de la Provincia de Corrientes.

La UNNE es una universidad regional, posee sedes en Chaco y Corrientes, ambas ubicadas al nordeste del territorio argentino. En el Chaco habita población de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit, esta provincia además se caracteriza por avances en derechos indígenas, destacándose del conjunto de provincias argentinas¹⁷. Específicamente en el ámbito educativo provincial el reconocimiento étnico y el respeto a la diversidad cultural se expresan significativamente, desarrollándose procesos participativos dentro del sistema educativo con una historia de casi tres décadas (Rosso, 2016). Docentes y organizaciones indígenas intervienen en la gestación y organización de instituciones de educación bilingüe e intercultural (Artieda, Liva y Almirón, 2012). Resulta una expresión de tales avances la aprobación de la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe e Intercultural Indígena (No. 7446/2014); en la que se establece entre otras cuestiones sustanciales, que Consejos Comunitarios Indígenas tienen derecho a gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo de su comunidad (artículo 9, inciso a).

Para entender el cumplimiento de las demandas de los movimientos indígenas por educación universitaria es necesario revisar la historia de relaciones que con los Pueblos Indígenas, mantienen y han mantenido el Estado nacional, los Estados provinciales y las universidades, en tanto instituciones autónomas.

Tanto las definiciones asumidas por las autoridades de la UNNE, como la configuración del campo étnico-político provincial resultan circunstancias que han favorecido el desarrollo de esta IBE con énfasis en lo participativo.

En esta institución los indígenas, referentes de organizaciones indígenas, son miembros de la comisión asesora del PPI, desde 2014 la comisión ha adquirido cierto grado de institucionalidad a través de una resolución del consejo superior en la que se aprueba su existencia y se determinan sus funciones (Resol No.1361/14)¹⁸.

En un trabajo de escritura compartida con estos referentes (Artieda, Rosso, Zamora, García y Barreto, 2017) agrupamos temas y ámbitos de participación indígena del siguiente modo:

¹⁷ En Corrientes se han iniciado procesos de emergencia indígena por parte de guaraníes. El Censo 2010 arroja un total de 5.000 personas reconocidas como indígenas en esta provincia, datos que son presentados sin diferenciar a que pueblo pertenecen. En particular, se ha producido el autoreconocimiento de una comunidad del pueblo guaraní en Yahaveré (Departamento de Concepción) compuesta por 17 familias, comunidad que en 2013 adquirió personería jurídica a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

¹⁸ La Resolución citada establece que son funciones de la Comisión Asesora “*Analizar las presentaciones de los aspirantes a becarios 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, y participa como “tutores culturales” transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de los jóvenes a la Universidad, y acompañando a los estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural. Asesorar y ser parte de las actividades de difusión del Programa a través de la grabación de spots para medios de comunicación en las tres lenguas indígenas, definiendo contenidos y sugiriendo mejores formas de transmitir la información para promover el acceso de nuevos estudiantes de las comunidades a la Universidad.*”

- a) los que tienen que ver con toma de decisiones (por ejemplo, en las comisiones de otorgamiento y mantenimiento de becas a los aspirantes;
- b) los relativos a la mediación entre el PPI y las comunidades indígenas, por ejemplo, en las épocas de difusión en el interior provincial;
- c) los referidos a la socialización del PPI en encuentros interuniversitarios;
- d) los que aluden a espacios de diálogos con diversos actores de la universidad (docentes, funcionarios, investigadores, extensionistas);
- e) los relativos al asesoramiento a la universidad ante demandas de organizaciones y referentes indígenas diversos.

Lo enumerado remite a la participación en la gestión del PPI.

Finalmente, en instancias de capacitación a cargo de los referentes y sabios indígenas, dirigidas a docentes y estudiantes de la universidad.

-En la línea de trabajo que apoya la inclusión, permanencia y egreso de estudiantes indígenas, estos referentes actúan en la comisión de becas en la que se decide otorgar, mantener o suspender el acceso a las mismas; colaboran en acciones de difusión de las becas del PPI en las comunidades indígenas; al tiempo que realizan un tipo de acompañamiento al que momentáneamente hemos llamado tutorías “culturales”.

Esta última instancia está en construcción, ensayando acciones y propuestas. Se reúnen en actividades como talleres y encuentros de estudiantes; en reuniones individuales con los alumnos, en casos necesarios en charlas con los padres o familiares de estos. Estas dos últimas formas de encuentro se dan ante problemáticas de rendimiento académico vinculadas a situaciones existenciales importantes como el fallecimiento de algún familiar, su conversión en padres o madres, o en casos de adicciones. Se ofrece un espacio de escucha, acompañamiento; desde su lugar de adultos los referentes aconsejan y establecen límites a la conducta de los alumnos; y se dialoga, cuando es posible, en lengua materna. Paralelamente se inició un trabajo en el que tutores pares (no indígenas) y tutores culturales realizan algunas actividades coordinadas, a fin de evitar atomizar intervenciones.

Este abordaje resulta distinto al tratamiento que la universidad tiene instituido para responder a dificultades del estudiantado. Con instituido nos referimos a aquello que “... se corresponde con lo dado, organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución” (Garay, 1994:4).

Funcionarios, bien intencionados, consideran que aquellas dificultades se atienden a través de lo que llaman “componente social” acercando ayudas económicas especiales; sin embargo en el equipo que conformamos (la coordinación del PPI y los referentes indígenas) resistimos a quedarnos “encorsetados” en ese tipo de abordajes que, en el espacio universitario, invisibilizan las formas en que los adultos de las comunidades tradicionalmente acompañan a los jóvenes.

Advertimos que lo hacemos desde una posición que no concibe a lo indígena y lo universitario como dos realidades distintas; en esto coincidimos con Czarny (2007:944) quien señala la necesidad de diferenciarse de estudios que entienden a la escuela y a la cultura indígena como dos mundos, oponiéndolos como si estos fueran puros, diferentes y sin puntos de contacto; desconociendo la experiencia vital de las comunidades indígenas, dentro de las cuales se encuentra la experiencia de la escuela¹⁹.

-En otros de los ámbitos mencionados, los referentes indígenas son parte de instancias en las que participan diversos actores de la universidad - docentes, funcionarios, investigadores, extensionistas- en las que se producen interpelaciones a las funciones de docencia e investigación, y han sido organizadas para que así se den. Se trata de jornadas y un taller – en los que los indígenas fueron participantes plenos y actuaron como referentes para consultas²⁰. Hasta el momento los acuerdos alcanzados en tales espacios se encuentran en condición de propuestas y su desarrollo es inicial.

-Asimismo resultan referentes a consultar en las relaciones entre Rectorado y organizaciones indígenas; sus opiniones y posiciones tienen aquí relativo peso, se trata de una práctica contingente que no sido institucionalizada²¹. Observamos que en estas instancias los indígenas se encuentran en una posición debilitada, dentro de la institución en la que no conocen las reglas que les permitan definir mejores estrategias; al tiempo que falta a los funcionarios universitarios información respecto de la complejidad del campo étnico-político (Artieda, Et.al. 2017a).

Finalmente han estado a cargo de cursos de capacitación junto a sabios indígenas, destinados a estudiantes y docentes de la universidad; capacitaciones que se organizaron guiadas por el siguiente axioma, la inclusión de indígenas a carreras universitarias no puede desarrollarse como una mera acción de reparación de sectores históricamente excluidos de la educación superior, tendiente a la asimilación de individuos. La fase hacia la que buscamos avanzar es la de generar procesos de interculturalidad (Artieda, Et.al. 2017 b), promoviendo “...la inclusión de los conocimientos; modos de producción de conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas”²².

¹⁹ En su lugar la autora plantea a la escolaridad como: “... un acto migrante en tanto que implica para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas) el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades diferenciadas de las prácticas de socialización, iniciales o primarias... En este acto se expresan, en mayor o menor grado, los desencuentros culturales que ha producido el acceso a la escolaridad.” (Czarny, 2007:944)

²⁰ Recomendaciones sobre extensión, investigación y docencia/currículum copiar los acuerdos.

²¹ Garay define a la institucionalización como el modo en como realmente suceden las cosas en la institución, las historias en acción.

²² Daniel Mato, “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña, UNTREF, 2015, p. 20.

Los referentes propusieron ser dictantes junto otros sabios planteando no sean sólo los “especialistas en indígenas”²³ quienes se consideren con derecho a la palabra. Uno de los responsables expresó:

*“Lo tomé como una oportunidad de réplica, que nunca tuvimos frente a los que escribieron sobre nosotros los indígenas; me refiero a los académicos de las diferentes Universidades con sus tesis, investigaciones y opiniones, desde sus concepciones occidentalizadas y hasta racistas, en algunos casos”.*²⁴

Entre las opiniones de los cursantes se encuentran las que valoran la posibilidad de encontrarse con saberes no conocidos en su formación, o que las formas de compartir esos saberes no respondían a la trasmisión tradicional del ámbito académico (Artieda, 2017 b, Op.cit.). Los indígenas a cargo si bien focalizan en lo cultural, se animan a avanzar sobre el campo de las luchas políticas de sus movimientos a fin de salirse del lugar a-histórico en el que, el tratamiento exclusivo de la primera dimensión, los suele ubicar.

En este punto se asume que dichas capacitaciones no producen cambios importantes en los currículums de las carreras, pero si se observa que emergen en los cursantes actitudes de amplitud en la escucha²⁵.

A modo de cierre

Algunos de los interrogantes del simposio apuntaban a los desafíos, avances y obstáculos para profesionales con formación en Antropología y/o en Ciencias Sociales participamos, de una manera u otra, en este tipo de experiencias; la revisión del diagnóstico en Argentina nos da algunas pistas:

La normativa específica sobre derecho a la educación universitaria de los Pueblos Indígenas no existe; si se desarrolla un conjunto de iniciativas institucionales que buscan apoyar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de estos pueblos, conjunto que además avanza en el desarrollo de acciones participativas tendientes a la interculturalidad (o la colaboración intercultural).

Los PI demandan transformaciones a las universidades convencionales y quienes somos parte de las mismas somos interpelados a comprometernos, compromiso que requiere de lecturas atentas de posibles riesgos, uno de ellos las diferencias en la distribución del poder, los indígenas resultan uno de los grupos subalternos. El PPI de la UNNE resulta un caso de este tipo de iniciativas; la presente ponencia busca dar cuenta de los avances, los

²³ Con esta denominación se refieren a antropólogos, lingüistas, pedagogos que investigan sobre estas temáticas.

²⁴ Audencio Zamora, sabio wichí a cargo de uno de los cursos de capacitación referidos.

²⁵ Estas experiencias que apuntan a modificar el currículum no son privativas del PPI en la UNNE, en carreras como Abogacía, Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Ciencias de la Educación se citan cátedras que abordan temáticas específicas de los P.I. y en las que participan sabios, sabias y referentes indígenas. Menciono aquí como ejemplo Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia de la educación argentina, Antropología y la Cátedra Libre de Derecho Indígena.

caminos iniciados e iniciales, los ámbitos sobre los que se ha podido avanzar en la participación, así como sus límites.

Este proyecto es gestionado por un equipo que busca evitar se convierta en la institución una “utopía desechable... que se esfume como intento fallido” – parafraseando a Garay (op.cit.) -. El equipo asume como uno de sus principios la ampliación de los límites, buscando avanzar, proponer, ensayar, así como sumar aliados internos y externos.

Encuentros como estos con colegas fortalecen, resultan espacios formativos donde se conocen otras formas posibles de abordaje, operando como recursos o herramientas en el proyecto colectivo del que participamos, apostar a una vida justa y respetuosa para los Pueblos Indígenas en esta región de América Latina.

Bibliografía

Artieda, T.; Rosso, L.; Zamora, A.; García, D. y Barreto, C. (2017a) “Participación indígena en la universidad. La experiencia de la comisión asesora en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE”. En: Jornadas Latinoamericanas de Educación, Cultura y Participación. Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE; Resistencia, Chaco.

Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2012) “La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina”, en IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile, 18 al 20 de julio de 2012, *mimeo*.

Czarny; G. (2007) Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no 34.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1).

Garay, Lucía (1994) Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. UNC, Córdoba, *mimeo*.

Gorosito Kramer, Ana María (2008) Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de antropología social*, (28), 51-65.

Guaymás, A. (2016) Educación superior y Pueblos Indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad en Argentina. En: ARROYO ORTEGA, Adriana, et al. Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces. 2016, pp. 215-244.

Mato, D. (2016) Mato, D. coord. (2016) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos.

- Mato, D. (2015) "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos", en Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña, UNTREF,
- Mato, D. (2014) "Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos". En *Novedades Educativas*, núm. 284, agosto, Buenos Aires, pp.11-16.
- Mato, D. (2008). No hay saber" universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mereminskaya, E. (2011). El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Derecho internacional y experiencias comparadas. *Estudios públicos*, (121), 213-276.
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 57-77.
- Rahnema, M. (1996) Participación, en: Sachs, W. (editor) Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Perú, PRATEC, 125-141.
- Rosso, L. (2016) "Participación de asesores indígenas en una universidad convencional. Experiencias, sujetos y saberes" En: Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7, No.8, ISSN 1853-1393. En: [http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/art2_rosso.pdf]
- Rosso, L.; Artieda, T. y A. Luján (2016) Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En: Mato, D. coord. (2016) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*.
- Vaccarezza, L. (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. *Vessuri, H., Universidad e investigación científica, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires*, 33-49.
- Walsh, C. (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En: Tabula Rasa, julio-diciembre 2008 [Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>> ISSN 1794-2489