



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Políticas y prácticas
de inclusión, democratización
e interculturalización

EDUNTREF

Directora Editorial
María Inés Linares

Coordinación Editorial
Néstor Ferioli

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres

Diagramación
Julieta Golluscio

Corrección
Diana Trujillo

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización / Daniel Mato... [et al.]; compilado por Daniel Mato. –1a ed. compendiada– Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. 476 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-4151-18-6

1. Educación Superior. 2. Inclusión. 3. América Latina. I. Mato, Daniel II. Mato, Daniel , comp.

CDD 378.0098

© De las partes, 2017.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar

Primera edición septiembre de 2017.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

| | |
|---|-----|
| Palabras preliminares, por Aníbal Jozami | 9 |
| Presentación, por Daniel Mato | 11 |
| Sobre este libro, por Álvaro Guaymás, Beatriz Isabel Alor Rojas, Daniel Leónidas Loncón, Mayra Eliana Juárez y Nadia Ramirez Benites | 15 |
| AMÉRICA LATINA | |
| <i>Daniel Mato</i> Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización | 19 |
| ARGENTINA | |
| <i>Teresa Artieda, Laura Rosso, Adriana Luján y Audencio Lecko Zamora</i> Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad | 41 |
| <i>María José Bournissent</i> La experiencia de interculturalidad e inclusión construida en la Universidad Nacional del Litoral en el marco del Programa de Derechos Humanos | 57 |
| <i>Paula Verónica Calapeña y Andrés Honeri</i> El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario evaluado por sus protagonistas. Balance, propuestas y desafíos | 71 |
| <i>Anibal González, Martín González y Yamila Irupé Nuñez</i> <i>Jaguata pavê Nêmbô' eapy</i> (Caminemos todos por la educación) | 83 |
| <i>Emilio Fernández</i> Procesos de inserción y participación de jóvenes indígenas en la Educación Superior en la provincia de Formosa, Argentina | 97 |
| <i>Daniel Leónidas Loncón</i> Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la Patagonia Argentina | 103 |
| <i>Sonia Trigo</i> Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina: Nuevos desafíos | 117 |
| BRASIL | |
| <i>Antônio H. Aguilera Urquiza</i> Educação Intercultural e os Povos Indígenas: As fronteiras entre os saberes na Educação Superior em Mato Grosso do Sul, Brasil | 129 |
| <i>Genilson dos Santos de Jesus</i> O Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas da UFBA como política de permanência, espaço de afirmação cultural e protagonismo estudantil | 145 |
| <i>Rita Gomes do Nascimento</i> Educação superior, povos indígenas e interculturalidade na Amazônia brasileira: o caso do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro | 163 |
| <i>André Lázaro e Carolina Castro</i> Ações afirmativas na Educação Superior no Brasil: desafios políticos | 181 |

| | |
|--|-----|
| <i>Alexsandro Eleotério Pereira de Souza e Cássia Maria Carloto</i> Reivindicando uma identidade historicamente negada: as políticas de ação afirmativa e as implicações identitárias exigidas a seus beneficiários | 199 |
| <i>Rogério Reus Gonçalves da Rosa, Georgina Helena Lima Nunes e Roberta Bajadares Larré</i> As Ações Afirmativas na Universidade Federal de Pelotas: Políticas Públicas, Institucionalização e Democratização da Educação Superior | 217 |
| <i>Antonio Carlos Seizer da Silva e Adir Casaro Nascimento</i> Histórico da educação brasileira, povos indígenas e os desafios para a inserção dos indígenas e seus saberes na Educação Superior | 237 |
| <i>Maria Nilza da Silva</i> As Políticas de Ação Afirmativa no Brasil: O caso da Universidade Estadual de Londrina | 257 |
| COLOMBIA | |
| <i>Elizabeth Castillo Guzmán</i> Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca | 273 |
| <i>Félix Suárez Reyes</i> Los procesos de formación y actualización de docentes en Etnoeducación Afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico | 289 |
| <i>Anny Ocoró Loango</i> Afrocolombianos y Educación Superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali - Colombia (2004-2016) | 307 |
| COSTA RICA | |
| <i>Jenny Seas Tencio y Hannia Watson Soto</i> Construyendo y compartiendo la sabiduría: el caso de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación, en I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar, Costa Rica | 327 |
| <i>Xinia Zúñiga Muñoz</i> La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED - Costa Rica | 339 |
| MÉXICO | |
| <i>José Del Val</i> Estrategias de interculturalidad y Educación Superior en México | 359 |
| <i>Alfonso Hernández Olvera</i> Entre el campo y la universidad. Programas de becas para jóvenes indígenas de Nivel Superior y Posgrado en México | 381 |
| <i>Shantal Meseguer</i> Interculturalización institucional en la Universidad Veracruzana | 393 |
| <i>David Navarrete G. y Yolanda Leyva B.</i> Experiencias académicas de estudiantes indígenas de posgrado. Miradas y reflexiones desde el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México) | 413 |
| NICARAGUA | |
| <i>Alta Hooker Blandford y Letisia Castillo Gómez</i> Políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión: el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) | 433 |
| VENEZUELA | |
| <i>Esteban Emilio Mosonyi</i> La Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca: experiencias de un Rectorado | 445 |
| Sobre los autores | 461 |

Jaguata pavē Ñembo´eapy (Caminemos todos por la educación)

Aníbal González, Martín González y Yamila Irupé Nuñez

En este texto nos proponemos realizar una reflexión sobre los logros alcanzados y los obstáculos encontrados en la ejecución del programa *Jaguata pavē Ñembo´eapy* (Caminemos todos por la educación) durante el período lectivo 2015. Dicho programa tuvo como objetivo la inclusión, el apoyo y el acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina) para la educación superior, a través de la implementación de tutorías y de becas de apoyo económico.

Comenzaremos con un breve recorrido por los antecedentes que llevaron a la puesta en marcha del programa con el fin de contextualizar a los lectores sobre la situación educativa de la población guaraní de Misiones.

Declaraciones de derecho y contexto educativo

En la actualidad el acceso a la educación es un derecho de los pueblos originarios, asegurado por el Convenio 169 de la OIT, creado en 1989. Además, existe la vigencia de derechos e instrumentos internacionales que reconocen legalmente este derecho para los pueblos originarios. En la Argentina, luego de la vuelta a la democracia, se aprobó una serie de leyes que velan por la participación de los pueblos originarios en el manejo de los recursos naturales y el respeto a la identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural. El Artículo 75 (Inciso 17) de la Constitución Nacional, reformada en 1994, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Por otro lado, la ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) indica que el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica debe ser pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas. Promoviendo, de esta manera, la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Provincia de Misiones, la Ley General de Educación N° 4026 (2003) reconoce, en su Artículo 4, inciso n), la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a participar en el proceso de educación formal. En las Resoluciones 5722 y 5828 del Consejo General de Educación se instituye la Educación Intercultural Bilingüe, dentro del subsistema Regímenes Alternativos, así como el reconocimiento y los perfiles de Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs). Finalmente, en la Resolución 768 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2008), se crea el Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, no solo en el caso de la provincia de Misiones sino que a nivel general, las experiencias llevadas adelante indican una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social. Las estadísticas nacionales nos indican que los guaraníes de Misiones son uno de los grupos étnicos con mayores índices de analfabetismo del país, con el 29,34 % (ECPI-Indec, 2004/2005). La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas¹ (EPCI), preparatoria de la pregunta étnica en el Censo Nacional de Población (2010), informaba, para una población de 2.498 personas de ambos sexos de 10 años y más, 1.763 personas con conocimientos de lectoescritura en castellano y 733 analfabetos (el 25 % aproximadamente de la población considerada). En cuanto a las personas de 15 años de edad o más que declaraban esos conocimientos, el máximo nivel alcanzado era secundario incompleto (209 personas, aproximadamente el 10 % del grupo alfabetizado), en proporciones similares para ambos sexos.

Es decir que, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de universalidad ni de igualdad en la calidad educativa y, si se tienen en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de los estudiantes guaraníes, se puede observar que los jóvenes que ingresan a la universidad tienen escasas posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo superior, de tal manera que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente anuladas.² De este modo, la universidad fracasa como proyecto de movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria. En cuanto a las políticas afirmativas, es menester resaltar que todavía no se ha logrado

¹ Aplicada por el Indec en el período 2004/2005 y administrada en la provincia por la Dirección de Asuntos Guaraníes y por agentes censales indígenas seleccionados por esta y adiestrados por técnicos del Indec.

² Yamila Irupé Nuñez, "Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHycS-UNaM". Tesis de Licenciatura Antropología Social, FHycS-UnaM, 2012.

la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación y en la toma de decisiones. En muchos casos se constituye en una propuesta focalizada y vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

Educación Intercultural en Misiones

Si bien en un principio los guaraníes rechazaban la idea de una escuela dentro de sus comunidades, paulatinamente fueron accediendo. Han sido tantas las alteraciones del espacio de la provincia de Misiones y tan profundos los cambios producidos por la deforestación y el avance de la frontera productiva, como la contaminación ambiental del agua y del suelo y también la reducción de territorios aborígenes, que la escuela comenzó a ser concebida en las comunidades desde otro punto de vista. Reconocieron en la educación de la sociedad dominante un instrumento de poder, una herramienta por medio de la cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural. Sin embargo, en una primera etapa, la educación brindada se basaba en un modelo “asimilacionista”, que promovía un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos. Poniendo énfasis en la “igualdad” de los estudiantes e impidiendo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales, como, por ejemplo, el idioma. Como podemos observar en las experiencias de dos estudiantes guaraníes en su paso por el sistema educativo formal:

Antes cuando yo iba al colegio nos imponían mucho, no había una interculturalidad ahí. Porque solo era imponernos cosas, la religión, el tema de la educación. Y con los años eso se fue modificando, a partir del surgimiento de la interculturalidad y se fue dando más importancia pero como es nuevo todavía los docentes no están tan al tanto y cuesta cambiar.

(Masculino, estudiante y empleado público)

Yo insistía en ir a la escuela, por eso fui. En esa época no existía ni jardín, me acuerdo que se prohibía hablar otra lengua que no sea el castellano. Y yo no sabía castellano, solo guaraní. Nos íbamos al baño para hablar en guaraní, para que nadie nos escuche. De los alumnos que iban habían algunos que eran de la colonia y a ellos también se les prohibía hablar su lengua [portugués, por ejemplo] no solo a nosotros. Yo tenía a mis compañeros más grandes de la comunidad y ellos hablaban por mí cuando quería decir algo. En esa escuela terminé la primaria.

(Masculino, cacique, empleado público y estudiante)

Recién en el año 1996 comenzaron a formarse comisiones en el ámbito de la educación oficial para tratar la temática de la educación bilingüe intercultural. Así, en 1997 se da inicio al Proyecto 4° Plan Social Educativo: “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen”, Programa Mejor Educación para Todos (PSE), que perduró hasta 1999. Del 2000 al 2001 se desarrolló el Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los Pueblos Aborígenes, Programa Escuelas Prioritarias (PACE). Y del año 2002 al 2003 estuvo vigente el Equipo de atención a poblaciones específicas del Programa Integral de Equidad Educativa (DNPC). Finalmente, hacia mediados de 2004, el Ministerio de Educación de Misiones dio inicio al proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), posteriormente instituido como Programa y transformado en 2009 en Área de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, dentro del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Pneib) y en cumplimiento del capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26206. A través del Pneib se creó la figura del Docente Auxiliar Indígena (ADI), que, en una primera etapa, trabajaron en calidad de meros traductores de los docentes en las escuelas, la mayoría de las veces sin salario y sin reconocimiento alguno. Luego se planteó la necesidad de la creación y ejecución de un espacio separado de los docentes donde pudieran interactuar con los estudiantes guaraníes directamente. Los ADI jugaron —y lo siguen haciendo— un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de educación brindada en los niveles educativos primarios y secundarios en las escuelas denominadas bilingües y en la difusión de información sobre posibilidades de continuación de estudios terciarios/universitarios para estos jóvenes. Sin embargo, siguen en una situación de desventaja con relación a los docentes con quienes comparten el aula, lo que se visualiza en su denominación, pues son categorizados como “auxiliares” de los docentes.

Por otro lado, en sucesivas oportunidades se registraron demandas, surgidas en el seno de las comunidades, con respecto a la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de la cultura guaraní. La experiencia de un ADI que estaba iniciando su formación durante dicho período expresa a las claras el papel asignado en la práctica a los ADI, en los comienzos de este proyecto educativo:

Para hablar de la escuela primaria cuento un poco de mi experiencia para que se refleje cómo es la educación dentro de la comunidad. Cuando yo empecé a trabajar ya estaba el cartel “educación intercultural” y yo le llevé a mis chicos de quinto y sexto a otra escuela... Jugamos fútbol, vóley con los otros chicos y todo bien.

Después del almuerzo nos agrupamos en un aula y por ahí surge hacer un juego y repartieron papelitos para escribir sus nombres, y ellos no sabían escribir sus nombres y ahí me di cuenta que la escuela estaba para disimular. Y ahí vine medio desanimado. Ahí yo colaboraba, no me pagaban. Ahí yo explicaba a los chicos las consignas que le daba la maestra, trabajando de como más bien un traductor. Y ahí me di cuenta en el año 2003 o 2004, que la escuela así no servía.

(Masculino, ADI y estudiante)

Observamos, entonces, que las relaciones, tanto dentro como fuera de la institución educativa, son conflictivas y se dan siempre en términos de dominación y sujeción; que la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio. En este sentido, una característica básica de las relaciones entre guaraníes e instituciones educativas es la desigualdad de poder entre las partes, que, más que asegurar una inclusión democrática de estos a la sociedad, reproducen las diferencias y asimetrías económicas, sociales y culturales.³ A este respecto, un estudiante guaraní reflexiona:

La interculturalidad en sí es algo que abarcaría todas las cosas pero a la hora de las prácticas, de vuelta es todo un problema porque yo creo que debería haber un margen distinto de trabajo con las comunidades. Es todo lo mismo, porque queda de nuevo todo en letras grandes o en lindas frases y queda ahí. No en la base de todo, no en donde tiene que ser, no en las comunidades. Como política es muy bueno, pero no se hace en la realidad, en la práctica. Ojalá se hubiera hecho todo como se dice en las políticas interculturales, estaríamos muy bien.

(Masculino, empleado público y estudiante)

Actualmente, la centralidad de la escuela se hizo extensiva a la educación superior, pues es la que asegura hoy el acceso a ocupaciones más o menos bien rentadas, como antes lo hacía la educación secundaria.⁴ Además, representa una oportunidad, no solo para insertarse en el mundo laboral y profesional, sino también para disponer de autonomía de pensamiento y del manejo de herramientas conceptuales y técnicas para contribuir con el desarrollo y la reproducción de ese sistema educativo

³ Yamila Irupé Nuñez, “Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina”, en: Textos&Debates, Boa Vista, n. 21, 2012, pp. 59-74.

⁴ Emilio Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

de calidad que demandan las poblaciones indígenas de Misiones.⁵ En este sentido, observamos que las relaciones interculturales generan, en este caso, actores activos de las transformaciones políticas y culturales que vive la población originaria guaraní. Estas transformaciones o procesos de cambio a los que recurren, no para desaparecer sino para poder seguir siendo ellos mismos, son “estrategias adaptativas” que no producen una abdicación identitaria, sino que se manifiestan precisamente como los medios para lograr perpetuarla.⁶ Al respecto, nos comenta un cacique su pensamiento sobre la educación occidental y la interculturalidad:

No hay un quiebre entre prácticas y saberes Mbyá y la educación que te dan en la escuela o la facultad, porque eso [hace referencia al Mbyá] es algo que uno lleva más allá de lo que uno haga. No se le da un espacio a los saberes Mbyá en la educación formal, pero nosotros no nos olvidamos. Por ejemplo, hay cosas que uno no comparte con la universidad o la historia formal. Nosotros sabemos de nuestra historia, de nuestras cosas. Pero hay libros que hablan de nosotros, de nuestra historia. Pero yo digo: ojalá hubiera un espacio para que nosotros contemos nuestra historia también, ojalá tuviéramos un espacio para contar nuestro pensamiento guaraní. La historia desde la creación del ser humano. Y no podemos pelear con la profesora, porque ella representa el sistema educativo, o sea que no es solo con la profesora, ella te va enseñar lo que tiene que enseñar. Uno tiene que tragarse nomás porque es importante la educación.

La educación es un proyecto, sostengo eso. Y también que la base de la educación es la familia, ahí es donde se aprende las cosas, el respeto, la ética. Y después tenés el conocimiento formal lo que te instruye y permite conseguir un trabajo. Y por eso los chicos tienen que seguir estudiando y aprendiendo cosas.
(Masculino, cacique, empleado público y estudiante)

El Programa *Jaguata pavé Ñembo´eapy* (Caminemos todos por la educación)

En 2008, a raíz de un seguimiento de los registros de inscripción y deserción de estudiantes guaraníes en la Facultad de Humanidades y Cien-

⁵ Hugo Arce, “Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal”, en: Silvia Hirsch & Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonista*, Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2010.

⁶ Miguel A. Bartolomé, *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América latina*, México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

cias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), se presentó el proyecto “*Oñopytyvô Va´ekuéry Oñemboeápy*” (Los que ayudan a estudiar) al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. A pesar de que este no era financiado, se dictaron tutorías y talleres de lectura y se visitaron varias comunidades con el fin de divulgar las posibilidades académicas que ofrecía la UNaM. Sin embargo, durante ese año muchos fueron los estudiantes que abandonaron sus estudios por el hecho de que no solo se les presentaban dificultades de tipo educativo, sino también graves problemas para asegurar su subsistencia básica. Al año siguiente se planteó nuevamente la necesidad de instrumentar acciones de aprestamiento y acompañamiento de orden académico para proporcionar a los estudiantes guaraníes herramientas cognitivas y técnicas básicas de estudio para el ingreso a la vida académica, particularmente en los primeros años de cursado en sus respectivas carreras. Así, se logra introducir el proyecto “Los que ayudan a estudiar” en la FHyCS-UNaM como un “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM”. A través de este Programa y del trabajo en conjunto con la Secretaría de Bienestar Estudiantil se aseguró que los estudiantes pudieran contar con becas de pasajes, comedor y apuntes, además de un albergue exclusivamente para ellos ubicado en el barrio campus universitario - UNaM. Sin embargo, no se pudo garantizar una beca económica para los estudiantes guaraníes ni para los tutores (que también eran estudiantes), factor que influyó con el correr de los años en la continuidad con que se dictaron las tutorías, el abandono progresivo de los tutores y el desgranamiento nuevamente de los estudiantes.

En el período 2013-2014 no se registraron en la UNaM nuevas inscripciones. En respuesta a esto, y con la colaboración de dos estudiantes guaraníes⁷ de la FHyCS-UNaM, a fines del 2014 se elaboró y presentó el Programa “*Jaguata pavẽ Ñembo´eapy*” (Caminemos todos por la educación) a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que fue aprobado a finales de diciembre de 2014 –resolución 4651–, para lo cual fue necesario realizar un relevamiento provincial de estudiantes guaraníes matriculados o que quisieran matricularse en distintas instituciones de educación superior.

La aprobación del Programa, con carácter experimental por tres años, tenía el objetivo de apostar por un programa de continuidad, habida cuenta las profundas asimetrías que existen entre los estudiantes guaraníes en sus trayectorias de escolaridad primaria y secundaria. Este programa apuntaba a dar respuesta a la demanda de los guaraníes de acceso a la educación de nivel superior (universitaria, terciaria e ISFD)

⁷ Martín y Aníbal González, ambos estudiantes avanzados de la Licenciatura de Trabajo Social.

y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, así como al mejoramiento del rendimiento académico y del índice de permanencia y egreso en los distintos institutos de educación superior de Misiones (tanto privados como estatales) para, finalmente, poder avanzar sobre el propósito de fondo: revalorizar la cultura guaraní a través de su propia población.

Para la puesta en marcha del Programa, a inicios del 2015 se realizó una reunión general de estudiantes guaraníes de nivel superior (EGNS), un total de 39 estudiantes, para la elección de delegados representantes que integrasen el equipo del Programa, dos estudiantes titulares y dos suplentes, que estuvieran en condiciones de brindar el nexo comunicativo con sus compañeros y pudieran estar presentes en las reuniones del equipo.

El apoyo y acompañamiento a este grupo de estudiantes consistió en: a) la organización de un sistema de tutorías académicas brindadas por estudiantes avanzados o egresados de la misma institución y carrera donde se registraban los estudiantes, contratados por la UNaM.⁸ Los tutores trabajaron con los estudiantes a través de encuentros de 10 horas semanales, brindando apoyo en las materias en las que encontraban mayor dificultad y en el estudio de la carrera en general, mediante un acuerdo entre ambas partes en relación a los horarios y días de encuentros. Asimismo, brindaron apoyo en los trámites institucionales, sobre todo a aquellos que se encontraban cursando el primer año; b) becas mensuales de apoyo económico para los estudiantes guaraníes.

A lo largo del período lectivo 2015 se implementaron actividades de capacitación destinadas a los tutores y a fin de año hubo un segundo encuentro de estudiantes con el objetivo de evaluar el trabajo llevado a cabo en dicho período y planificar actividades de extensión para las cohortes que ingresarían en el período académico 2016.

Con relación a la tarea de difusión de carreras, se realizó una reunión del equipo en la cual los dos representantes estudiantiles, previa comunicación con sus compañeros y comunidades, presentaron una lista de carreras prioritarias⁹ a difundir en razón de las necesidades expresadas por el Pueblo Guaraní.

Asimismo, con su colaboración se realizaron videos de promoción de las carreras y de las experiencias de los estudiantes en relación con: 1) ingreso a la universidad; 2) estudio/ biblioteca/trámites; 3) alber-

⁸ Institución responsable de realizar la rendición de cuentas de los recursos a la SPU.

⁹ Carreras: Abogacía, Administración, Biología, Bioquímica, Cerámica, Comunicación Social, Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria, Enfermería, Farmacia, Gestión Ambiental, Guardaparques, Historia, Informática, Investigación Socio-Económica, Letras, Locución, Medios Audiovisuales, Música, Nutrición, Producción Agrícola Ganadera, Producción Agro-Forestal, Trabajo Social, Turismo.

gue; 4) comedor; 5) colectivo/transporte y 6) tutorías. Esta lista operó como una guía y no limitó la posibilidad de los estudiantes de hablar, además, de otros temas que consideraban importantes: sus familias, el trabajo en relación al estudio, entre otros. Los CD fueron entregados a los estudiantes para que fueran vistos en sus respectivas comunidades y se proyectaron en las visitas a las comunidades y colegios para la difusión de las carreras.

La no opción de la elección

Entre los EGNS de Misiones se reitera con mayor frecuencia la elección de carreras de Formación Docente (Profesorados en Educación Primaria, Inglés, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física, Historia, Nivel inicial, etc.), una elección que responde en gran medida a la falta de docentes capacitados para trabajar con estudiantes guaraníes en los distintos niveles educativos y a la demanda de que se les imparta una educación de calidad. Les siguen las carreras de Licenciatura en Enfermería y Tecnicatura Agrícola-Ganadera, que responden, por un lado, a la deficiente atención a la salud que reciben y, por el otro, a la necesidad de gestar proyectos de producción para la comunidad y para la comercialización —cereales, oleaginosos, carnes y explotaciones con orientación especializada como apicultura y horticultura a pequeña escala—. Siguen las carreras de Tecnicatura en Medios Audiovisuales y Licenciatura en Trabajo Social y luego las de Abogacía, Tecnicatura en Guardaparques y Guía de Turismo — las tres en igual proporción—. Estas últimas elecciones denotan una necesidad no solo de un conocimiento del marco legal para la defensa de los derechos del pueblo guaraní sino también de los mecanismos a través de los cuales difundir su defensa, así como la necesidad de alcanzar una formación específica en áreas que actualmente están siendo trabajadas por agentes de la sociedad dominante, quienes invaden la propiedad y privacidad de la vida comunitaria desde diferentes ámbitos.

Observamos que la acción social de la elección de carrera responde a las problemáticas que viven y, por ende, a la representación que los estudiantes construyeron sobre la carrera por la que optaron y los beneficios —materiales o simbólicos— que obtendrían de ellas, por ejemplo, la posibilidad de proyectar una experiencia escolar exitosa para sus hijos y parientes cercanos. Como lo expresa el siguiente relato:

El año pasado mi hija terminó primer grado y mi intención era por eso que ella termine leyendo bien. En la secundaria ahora, por ejemplo, los chicos están mejor que años anteriores. En el 2005 me dieron el cargo [de ADI] y los alumnos fueron per-

diendo la timidez y ahora hay más actividades para eso también, para que hablen, y manejen la oralidad. Hacemos actos, ferias de ciencia, muestras de plásticas y hay reuniones con otros colegios, los chicos de séptimo ahora tienen una base más buena que antes.
(Masculino, ADI y estudiante)

Pero también responde a la proximidad o al contacto interétnico entre la sociedad dominante y la población guaraní. Pues son los profesionales de las disciplinas por las que optan los estudiantes los que han estado en mayor contacto con ellos desde pequeños. En cuanto a la elección de carreras docentes, desde la década de 1970 el Estado argentino viene dedicando una fuerte atención a incorporar la población guaraní en el sistema educativo formal—como una estrategia estatal para incluirlos en la sociedad—. En esa época, la idea de una escuela dentro de las comunidades no era bien percibida. Sin embargo, actualmente se ha aceptado la educación “formal” como un derrotero inevitable y el debate pasa por la búsqueda de una educación de calidad que brinde las herramientas para defender sus derechos y su cultura.

De esta manera, la elección de estudiar no supone un libre juego de opciones sino la respuesta a la asimetría de las relaciones de poder material y simbólico. Pues, en Misiones, el proceso de ocupación y transformación del espacio por los sectores dominantes de la sociedad desde fines del siglo XIX ha incidido de manera directa en el pueblo guaraní y sus repercusiones llegan hasta nuestros días. En diversos períodos históricos la población guaraní ha tenido que cambiar sus estrategias económicas con el objetivo de obtener ingresos, para suplantar prácticas y recursos que progresivamente les fueron negados. Su posición desventajada, sin embargo, los obliga a incorporarse a los puestos peor remunerados del mercado laboral rural, en distintos tipos de actividad. Estas transformaciones repercuten en el tipo de estrategias preferidas por las instituciones estatales para relacionarse con dicha población, así como las estrategias de resistencia étnica de los guaraníes. En este sentido, la educación se está convirtiendo cada vez más en una estrategia viable y redituable para el empoderamiento de los pueblos indígenas. Por ello, la elección de carreras puede verse como el resultado de las resistencias que se generan desde la población guaraní, en las que la educación superior funciona como una herramienta para resistir y mantener o reivindicar su cultura. Al mismo tiempo, son producto de luchas históricas y procesos de dominación que operan construyendo el universo de elecciones posibles de carreras, pues entre las elecciones no vemos carreras como Física, Diseño, Arquitectura, Genética, por mencionar algunas.

Dificultades encontradas

Existe una historia (de dominación) entre los grupos que se encuentran en la universidad. Esto se evidencia, entre otras cosas, con relación al manejo diferencial del idioma. Nos topamos en las diferentes instituciones de educación superior con una concepción del idioma como categoría neutra, es decir, no se visualizaban las diferentes trayectorias sociales que llevan a que los hijos de familias con capital cultural alto (similar al que manejan los docentes de la institución) tengan mayor facilidad para integrarse y participar en la dinámica educativa que aquellos con una baja dotación de capital cultural.

Para el caso específico de los exámenes, una alternativa gestada entre tutores y estudiantes guaraníes fue la de expandir la concepción común acerca de la situación de examen, de tal manera que permita a los estudiantes brindar exámenes orales en lugar de escritos, como una forma de disminuir las distancias socio-lingüísticas que los separan del resto de los estudiantes. Sin embargo, en pocas IES fue apreciada la iniciativa, lo que repercutió de manera negativa en los estudiantes guaraníes.

Del total de estudiantes guaraníes hubo 14 que abandonaron sus estudios, y entre las causas de deserción registradas nos encontramos en primer lugar con problemas de salud personales o de algún familiar (en varios casos han perdido sus hijos); la ausencia a clases incurría en la pérdida de regularidades exigidas por los correspondientes planes de estudio.

En segundo lugar, el trabajo, sostén económico de sus familias, ejerció una fuerza opuesta en relación con la distancia y el tiempo que les tomaba viajar a los institutos para cursar, acudir a tutorías y estudiar. Asimismo, se registraron casos de cambios de carreras y abandono que denotan una insuficiente información al respecto de la carrera elegida. Por este motivo creemos necesario, además de la actividad de difusión de carreras (que se estuvo realizando mediante visitas a los colegios y comunidades), promover reuniones con especialistas en la administración de test vocacionales, a inicios o finales de año y en congruencia con la actividad antes mencionada, para los jóvenes guaraníes que deseen continuar sus estudios.

Estas dificultades encontradas a lo largo del 2015 para la continuidad de los estudios superiores nos llama, una vez más, la atención sobre la precariedad del sistema de salud provincial y el abandono y dificultad que tienen los guaraníes —entre otros tantos habitantes de Misiones— para acceder a los niveles mínimos de atención en salud pública. Y nos recuerda que no basta con incluir una cuota mínima de estudiantes guaraníes en la universidad, pues, si no se pueden garantizar condiciones

materiales y educativas que contemplen la desigualdad social que estos estudiantes acarrearán, la cuota estudiantil es apenas una ventaja *de jure*, ya que la propia dinámica del sistema educativo se encarga de excluirlos. Asimismo, se hace imprescindible reconocer la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elemento central de las políticas, planes y programas educativos, reconsiderando en profundidad planes de carrera y programas de materias, especialmente en las de primer año. También nos recuerda que el peso de estas desigualdades no debería recaer solamente en la educación sino confluir en políticas integrales que consideren aspectos centrales como la salud, la vivienda, el empleo, etc.

Al finalizar el año 2015, mientras se preparaban los informes de coordinación, se produjeron las elecciones nacionales que marcaron un cambio en la política educativa del país. Surgidas de esas elecciones, las nuevas autoridades nacionales iniciaron un proceso de revisión de los contratos y convenios firmados con las universidades. El proceso afectó al programa de tal manera que las autoridades de la UNaM han decidido suspender las actividades tal como se venían desarrollando, es decir, de manera inclusiva a todos los estudiantes guaraníes de nivel superior independientemente de las instituciones en que estaban cursando sus respectivas carreras. Propusieron, en cambio, la continuidad de un programa de ayudas con recursos propios, pero solo orientados a la matrícula de la UNaM. A la fecha de redacción de esta presentación, todavía no se ha producido el cierre formal del programa por parte de la universidad y se aguarda por una respuesta de continuidad de becas y tutorías para los estudiantes de la UNaM, por lo que el programa ha quedado en una especie de limbo de indefiniciones institucionales. Entretanto, los estudiantes guaraníes afectados, sus padres y las autoridades comunitarias continúan indagando por los motivos de estos cambios, ya que las actividades del programa habían generado muchas expectativas en las comunidades guaraníes de la provincia de Misiones.

Esta experiencia nos hace recapacitar sobre la responsabilidad que las instituciones educativas deben mantener en relación con los programas y las políticas destinadas a diferentes sectores de la sociedad. Estos estudiantes guaraníes están desbrozando el camino de un proceso complejo que nos muestra algunas de las caras más terribles de la dominación social y étnica que el pueblo guaraní sufre desde hace muchos siglos. Lejos de plantear problemas culturalmente lejanos a nuestro entorno, ellos nos hacen ver problemáticas que aquejan a grandes sectores de nuestra sociedad. En este sentido, consideramos que debería haber una línea permanente de trabajo destinado a los sectores más vulnerables de la provincia, para evitar que dichos programas dependan de las gestiones políticas de turno.

Referencias

- ARCE, Hugo, "Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal", en: Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2010.
- BARTOLOMÉ, Miguel A., *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América latina*, México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.
- NUÑEZ, Yamila Irupé, "Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM". Tesis de Licenciatura en Antropología Social, FHyCS-UnaM, 2012.
- ..., "Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina", en: *Textos&Debates*, Boa Vista, n. 21, 2012, pp. 59-74.
- TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

ISBN 978-987-4151-18-6



9 789874 115118 6

Este libro ofrece un panorama del campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con especial atención a los logros, problemas y desafíos de experiencias de inclusión, democratización, interculturalización y descolonización. Sus capítulos presentan resultados de estudios dedicados a analizar las experiencias de algunas universidades creadas y gestionadas por referentes de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de algunas universidades interculturales creadas por los Estados y también las de algunos programas, proyectos y unidades académicas de universidades convencionales que desarrollan actividades en colaboración con dichos pueblos. Estos capítulos analizan experiencias actualmente en desarrollo en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua y Venezuela y se complementan con un estudio de alcance latinoamericano.

Los veintisiete capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por cuarenta y un colaboradores que forman parte de universidades indígenas, interculturales o convencionales, de siete países latinoamericanos. Algunos de ellos son integrantes de los equipos que han creado y gestionan universidades indígenas e interculturales, otros participan en equipos de universidades interculturales y convencionales que trabajan en colaboración con comunidades y organizaciones de dichos pueblos, en tanto que otros son estudiantes y egresados recientes que conocen estas experiencias “desde adentro”. Buena parte de ellos son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes. Estos capítulos son versiones significativamente ampliadas de las ponencias presentadas en el 3er Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión”, realizado en agosto de 2016 en la ciudad de Buenos Aires.

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



IESALC

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCIÓN
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA



Secretaría de
Políticas Universitarias

