

GISELLE GONZÁLEZ
(coordinadora)

La Universidad resiliente

Innovación, experiencias y horizontes




EduLP

debates

La Universidad resiliente
Innovación, experiencias y horizontes

GISELLE GONZÁLEZ
(coordinadora)



La Universidad resiliente: innovación, experiencias y horizontes
/ Giselle González...

[et al.]; coordinación general de Giselle González. - 1a ed. -
La Plata: EDULP, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6568-01-4

1. Universidades. 2. Tecnologías. 3. Investigación Social.
I. González, Giselle, coord.
CDD 378.001

La Universidad resiliente. Innovación, experiencias y horizontes

GISELLE GONZÁLEZ (coord.)



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 44-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-631-6568-01-4

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2023 - Edulp

Impreso en Argentina

RACISMO, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La vulneración de los derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.¹

Daniel Mato

Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos. En este marco, se destaca además por la amplia cobertura y gratuidad de su sistema educativo público en todos los ciclos educativos, incluyendo el de educación superior. En contraste, exhibe un panorama de inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas específicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad, cuyo aseguramiento resulta especialmente necesario debido a las inequidades estructurales que les afectan. En este sentido, Argentina resulta ser uno de los ocho países latinoamericanos más atrasados en la materia, rezago que también presenta respecto de Australia, Ca-

¹ Este capítulo es una versión actualizada de la conferencia homónima presentada en el Congreso “La Universidad en la Era Exponencial” (IdIHCS, UNLP - CONICET. 08/11/2021), a su vez basada en el artículo de mi autoría: “Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina. Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas” publicado en el primer número de la Revista Argentina de Investigación Educativa, en esos mismos días.

nadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda (Mato 2018). La demorada atención a este problema parece deberse en parte a una errónea interpretación de la eficacia que al respecto podría tener el acceso gratuito e irrestricto a educación superior, que la Ley de Educación Superior (LES) asegura a todas las personas que hayan aprobado la educación secundaria, además de a las personas mayores de veinticinco años que no reúnan esa condición pero demuestren a través de evaluaciones que tienen experiencia laboral, aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.² Esta creencia en la supuesta eficacia de una política de acceso igualitario universal pasa por alto la importancia de diferencias socioculturales, desigualdades e inequidades que caracteriza a esta sociedad. En particular, parece ignorar la importancia de obstáculos derivados de inequidades estructurales históricamente construidas que afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas, en virtud de las cuales la Constitución Nacional (incisos 17 y 22 del artículo 75) establece derechos que la LES no recoge, como se explica más adelante en este artículo.

Importancia, dimensiones y desafíos de la problemática planteada

La vulneración de los derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas respecto de la educación superior no solo afecta sus oportunidades de acceso y exitosa trayectoria y graduación en ese nivel educativo, además conduce a la exclusión de sus cosmovisiones, lenguas, historias y conocimientos en prácticamente todas las carreras que se ofertan en el país. También menoscaba las posibilidades efectivas de que integrantes de esos pueblos desempeñen funciones de gestión, docencia e investigación en ese nivel educativo, así como que los respectivos espacios educativos y de investigación se enriquezcan con sus contribuciones. Estos problemas tienen impor-

² Ver artículos 2o y 7 o de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521).

tantes consecuencias negativas sobre el resto del sistema educativo y también en otros ámbitos sociales.

A los fines expositivos, podemos diferenciar tres tipos principales de consecuencias negativas ocasionadas por esta compleja problemática. En primer lugar, cabe señalar que estos problemas afectan las posibilidades de formación de una cantidad suficiente de docentes de estos grupos de población para los ciclos educativos previos, una de cuyas secuelas es que limitan la oferta de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe. Además, esta insuficiencia afecta las posibilidades de que personas de estos grupos de población accedan a oportunidades de educación superior, lo cual multiplica aún más los mecanismos de exclusión. Un segundo tipo de consecuencias de estos problemas es que restringen la formación de profesionales de estos grupos de población en todos los campos, lo cual a su vez tiene tres efectos negativos especialmente importantes. Uno de ellos es que afecta las posibilidades de representación de sus necesidades, intereses y propuestas en la formulación de políticas públicas. Otro efecto de la escasez de profesionales de estos pueblos es que limita las posibilidades de contar con sus servicios en campos en los que el apropiado manejo de lenguas indígenas y de diferencias culturales resulta de especial importancia, como por ejemplo en los de salud y justicia. Otro efecto de la escasa existencia de profesionales indígenas y afrodescendientes en todos los campos es que incide negativamente en las expectativas de formación profesional de nuevas generaciones de integrantes de estos pueblos, debido a que esta escasez no ayuda a visualizar que proseguir estudios de educación superior pueda ser parte de sus vidas, lo cual a su vez potencia aún más los mecanismos de exclusión. Finalmente, un tercer tipo de consecuencias negativas se relaciona con que la exclusión de las lenguas, historias y conocimientos de esos pueblos en prácticamente la totalidad de las carreras técnicas y profesionales que se ofertan en el país, afecta la calidad de la formación que las instituciones de educación superior ofrecen a todas/os sus estudiantes, independientemente de su identificación

étnica, así como la de la investigación que realizan y la de la extensión que practican.

Las exclusiones antes mencionadas *condenan a la educación superior a formar profesionales monoculturales para una sociedad socio-culturalmente compleja*. En realidad, este es un grave problema que afecta a todas las sociedades contemporáneas, pero que en algunas de ellas se ha comenzado a enfrentar (Mato, 2018). Sin embargo, este no es el caso en Argentina, donde la posibilidad de superar este problema enfrenta algunos desafíos que es necesario puntualizar. En primer lugar, demanda la necesidad de reconocer la importante incidencia del racismo en la sociedad argentina contemporánea. Es necesario entender que el racismo es una ideología que impregna todos los ámbitos sociales, cuyas manifestaciones no se limitan a las prácticas de discriminación racial, sino que también se expresa a través de inequidades, representaciones y creencias que han sido *naturalizadas* y que se reproducen de maneras solapadas en diversos espacios sociales, incluido el sistema educativo. En la educación superior en particular aún hoy continúan registrándose eventos de discriminación racial. Pero el problema no se limita a estos, sino que el racismo también se expresa, por ejemplo, en la omisión en los planes de estudio de las lenguas y conocimientos de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas sobre sucesos históricos que les han afectado especialmente y que generalmente no son incluidos en la “historia oficial” que se estudia en ellos. Otro tanto ocurre con sus saberes en materia de manejo ambiental, resolución de conflictos y aplicaciones terapéuticas de especies vegetales. Entrevistas a estudiantes y profesionales de estos pueblos realizadas para una investigación de mayor alcance (Mato 2020) permitieron recoger testimonios de cómo los eventos de discriminación racial, la exclusión de sus conocimientos en los planes de estudio, y la reproducción en clases y materiales de estudio de representaciones que niegan la propia existencia contemporánea de sus pueblos, inciden negativamente en sus percepciones acerca del sistema educativo en general y del subsistema universitario en parti-

cular, y con ello su valoración y expectativas respecto de lo que estos pueden brindarles. Estos problemas y sus consecuencias también han sido señalados en tesis de doctorado y publicaciones (Loncon, 2019; Mancinelli, 2019; Mato, 2020; Núñez, 2019; Ossola, 2003; Paladino, 2009; Sulca 2019).

Otro desafío importante proviene del hecho de que las preocupaciones por asegurar la igualdad de oportunidades educativas de manera homogénea para toda la población suelen hacer perder de vista la incidencia de diferencias lingüísticas y culturales en las posibilidades efectivas de cursar estudios en una lengua distinta a la lengua materna de las personas interesadas, como es el castellano para un número significativo de estudiantes indígenas, o la de tener que escuchar clases en las que se niega la existencia contemporánea de sus pueblos, o en las que, de maneras abiertas o implícitas, se expresan prejuicios y representaciones denigratorias al respecto. Otro desafío significativo proviene del inapropiado manejo del interés en asegurar igualdad de oportunidades educativas para toda la población lleva a adoptar políticas universales que ignoran la existencia de inequidades estructurales que les restan eficacia. Ejemplo de esto son los programas de becas para estudiantes cuyos montos no toman en cuenta la situación de personas que viven en comunidades distantes de los centros educativos, quienes para asistir a los mismos deben afrontar importantes gastos de transporte o incluso de alojamiento y alimentación en las áreas urbanas en que estos suelen estar situados, y desde luego abandonar tareas productivas y otras responsabilidades familiares y comunitarias.

Pero si bien los problemas que nos ocupan se expresan en el sistema educativo, sus causas involucran otros ámbitos sociales, como veremos en las próximas secciones.

Inequidades estructurales, raíces históricas y reproducción y naturalización del racismo

El Censo Nacional de Población de 2010 estableció que la población del país que se auto-reconoce como indígena representaba por entonces el 2,4% del total nacional, mientras la que lo hacía como afrodescendiente representaba el 0,4% del total nacional. Esto de ningún modo significa que el 97% restante de la población estaría constituido por descendientes de europeos. La sociedad argentina contemporánea es socioculturalmente diversa y marcada por desigualdades e inequidades históricamente acumuladas (Grimson y Karasik, coords., 2017). Sin embargo, como señala el Informe del Relator de la ONU sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, “la idea de que la Argentina es la ‘Europa de América Latina’ quedó profundamente arraigada en el ideal del país y persiste en la actualidad” (ONU, 2017: 4).

Como en otros países, a lo largo de la historia, un significativo elemento de las políticas de genocidio de los pueblos indígenas y de homogeneización de la población nacional ha sido la prohibición de hablar sus lenguas en espacios públicos y particularmente en el sistema educativo. Pese a ello, en el país actualmente se hablan al menos 15 lenguas indígenas y otras nueve se encuentran en proceso de revitalización (Censabella, 2009; Gandulfo et al 2016, Jaramillo y Huircapan, 2019; Malvestitti, 2009). No obstante, la única lengua nacional oficial continúa siendo el castellano/español; excepto en dos de las 24 jurisdicciones nacionales: la provincia de Chaco que reconoce tres lenguas indígenas y la de Corrientes que reconoce una. En el contexto de esta negación de la diversidad lingüística del país, no resulta sorprendente que la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada en 2004-2005 mostrara que el 89% de los niños indígenas entre 5 y 14 años insertos en el sistema educativo no recibía clases en su lengua (González 2019). La discriminación lingüística es una modalidad de racismo que conjuntamente con otras impregnan los más diversos

ámbitos sociales. El sistema educativo en su conjunto, y especialmente la educación superior, juegan importantes funciones en la *reproducción y naturalización del racismo*, y de este modo también en las de inequidades estructurales que afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

Con base en datos de la mencionada ECPI, Rezaval (2008) y Paladino (2009) señalan que en el período de referencia (2004 – 2005) solo el 15% de los jóvenes indígenas asistían a una institución de educación superior (universitaria o no universitaria), mientras que esta proporción era de 46% al considerar al total nacional de población. Por otra parte, el análisis de los datos del Censo de 2010 permite concluir que el 22,4% de la población general del país de 15 o más años de edad cuenta con estudios de Educación Secundaria completos, pero que en el caso de la población indígena esta proporción apenas alcanza al 18%. En línea con estas inequidades, los datos de este mismo censo permiten concluir que el 14,5% de la población general del país de 20 o más años de edad “que asistió a un establecimiento educativo” cuenta con estudios superiores completos, pero que en el caso de la población indígena esta proporción es de solo el 10,99%. Respecto de los datos precedentes hay dos aspectos importantes sobre los que se carece de información pero que hacen plausible sostener que estas desigualdades serían en realidad aún más graves. Uno de ellos es que los datos censales refieren a la población “que asistió a un establecimiento educativo”, cabe preguntarse cuáles serían estas proporciones si se considerara al respectivo grupo poblacional completo, es decir incluyendo también a quienes no han tenido oportunidad de asistir a un establecimiento educativo. En este sentido, un indicador de que la desigualdad resultaría aún más grave nos la provee el hecho de que, según el mismo censo, la condición de analfabetismo entre la población de 10 años y más alcanza al 1,9% entre la población en general y al 3,8% entre la población indígena. El otro detalle significativo es que el Censo de 2010 ni siquiera produjo datos educativos respecto de la población afrodescendiente. Es decir, su situación al respecto quedó

invisibilizada, lo cual dificulta diseñar políticas, como lo han señalado organizaciones sociales de esos grupos de población e informes de relatores de Naciones Unidas (DIAFAR et al, 2019; ONU, 2012; ONU, 2017; TES, 2017).

Las desigualdades educativas que padecen personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas constituyen solo una faceta del conjunto de inequidades estructurales históricamente construidas que continúan afectando a estos dos grupos de población.

La historia argentina, como las de otros países americanos, ha sido marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorios, desplazamientos y reorganización social de los pueblos indígenas. Como parte de esos procesos, estos pueblos y posteriormente también contingentes de personas africanas que fueron forzosamente traídas a América en condiciones de esclavitud y sus descendientes, vivieron circunstancias que atentaron contra importantes elementos de sus culturas y sistemas de conocimiento. Por ejemplo, sus lenguas fueron prohibidas, especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. En tanto, sus conocimientos fueron sistemáticamente desacreditados (ONU, 2017: 3).

El racismo no culminó con la emancipación de la corona española. Por ejemplo, el Estado argentino realizó campañas militares que dejaron honda huella en la historia de toda la sociedad nacional y en particular en los pueblos indígenas, entre las más salientes la llamada “Conquista del Desierto” (1878 -1885), la llamada “Campaña del Chaco” (1870-1930) y masacres como las de Napalpí (1924) y Rincón Bomba (1947) que aún viven en la memoria de los respectivos pueblos (Bayer et al, 2010; Chico y Fernández, 2008; Delrio et al., 2018; Trinchero, 2009).

Si bien las campañas militares contra estos pueblos han cesado, las prácticas de despojo territorial continúan a través del accionar de grupos económicos que usurpan, contaminan y/o generan desequilibrios ecológicos en sus territorios al desarrollar actividades mineras, agrícolas, madereras, así como mediante el establecimiento de “barrios

privados” y/o de infraestructuras para el turismo, entre otras. Estas prácticas confinan a numerosas comunidades a vivir en territorios no apropiados o insuficientes para sostener sus sistemas de alimentación y salud. O bien, acaban empujándolos a migrar a las ciudades, donde deben establecerse en asentamientos precarios, en condiciones económicas desventajosas y condiciones sanitarias inadecuadas.

Estos problemas contemporáneos han sido reiteradamente señalados en informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017), así como en documentos generados por organizaciones de afrodescendientes (Diafar 2019; Geler et al., 2018; Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial, 2019; TES, 2017) y en numerosas publicaciones sobre los problemas que afectan a las comunidades de pueblos indígenas (Abeledo et al., 2020; Buliubasich y González, coords., 2009; Carrasco, 2002; Cañuqueo 2015, 2016; Cayuqueo, 2018; ENDEPA, 2018; FUNDAPAZ et al., 2018; INADI, 2014; Mato, 2020; Ramírez, 2019; Rey, 2019; Rodríguez Duch, 2018; UNICEF 2015).

Estos problemas generan diversos tipos de consecuencias en las vidas de estos pueblos. Entre otras afectan sus posibilidades de acceder al sistema educativo en condiciones equitativas (ONU, 2012; ONU, 2017; Weiss, Engelman y Valverde, 2013). Es necesario entender que estas personas y comunidades no son vulnerables, como si acaso esta condición fuera una característica que les sería “naturalmente” propia, sino que han sido y continúan siendo “vulnerados”. La expresión “grupos vulnerables” que frecuentemente se aplica a estos pueblos y a algunos otros sectores sociales tiene el engañoso efecto de cargar la responsabilidad por la situación en quienes han sido vulnerados.

Los procesos mencionados y sus consecuencias menoscaban significativamente las posibilidades efectivas de jóvenes y adultos indígenas de culminar estudios de educación primaria o secundaria, y por tanto de acceder a la educación superior. En consecuencia, que la Ley de Educación Superior vigente disponga que el ingreso a esta última sea irrestricto para quienes hayan culminado el nivel secundario, y que su provisión en instituciones de gestión pública sea gratuita, no

resulta suficiente para garantizar el disfrute de estas oportunidades a todos los grupos de población y en particular no lo es respecto de pueblos indígenas y afrodescendientes como ha sido documentado más en detalle en un estudio sobre el caso argentino realizado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe (Mato 2020). A estas inequidades se agregan otras que afectan de maneras particulares las trayectorias educativas de las personas de estos pueblos que logran acceder a educación superior, las cuales en no pocos casos se expresan en demoras en su graduación, cuando no incluso en el abandono de los estudios, como se muestra en el mismo estudio (Mato 2020).

Inconsistencias jurídicas

Si bien, la Constitución Nacional de 1994 incluyó algunos avances orientados al reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas y al aseguramiento de sus derechos y los de personas y comunidades afrodescendientes, en ella se mantiene vigente el artículo 25 de la Constitución de 1853 que establece explícitamente que “el Gobierno federal fomentará la inmigración europea”. Esta pervivencia racista no resulta sorprendente si se toma en cuenta que hasta la reforma constitucional de 1994 aún estaba vigente el inciso 15 del artículo 67 de la Constitución Nacional de 1853 que establecía que una de las atribuciones del Congreso era “proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. Tras casi un siglo y medio de vigencia de semejante concepción de la relación entre el estado nacional y los pueblos indígenas, con sus consecuencias sobre leyes, instituciones, políticas públicas e institucionales y prácticas sociales, incluyendo entre otras las relativas al sistema educativo, sería ingenuo pensar que la mencionada reforma constitucional podría por si misma acabar con el racismo que en tanto ideología continúa impregnando de maneras no siempre manifiestas todos los ámbitos e instituciones sociales.

Diversas pervivencias racistas pueden observarse, por ejemplo, en las brechas existentes entre el texto constitucional y algunas leyes, así como entre algunas normas de carácter progresivo y las políticas públicas que deberían asegurar su puesta en práctica, o bien entre estas y las asignaciones presupuestarias que deberían asegurar su ejecución. Además, también suele expresarse en las prácticas de dirigentes políticos y funcionarios públicos, incluso al interior del sistema educativo. Al respecto, la reconocida antropóloga Ana María Gorosito ha sostenido que los avances alcanzados en la reforma constitucional escasamente responden a cambios en “la perspectiva con que han sido considerados los pueblos indígenas en el país” y que estos “han incidido muy escasa y fragmentariamente en las políticas públicas relativas a las poblaciones nativas” (Gorosito, 2008: 52). Es importante tener presente que esta interpretación crítica se ve confirmada en los informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017) y otras publicaciones referidas anteriormente en este texto.

El caso es que la LES vigente desde 1995 es precisamente una de esas leyes en las que es posible observar una preocupante brecha respecto del texto constitucional. Aún hoy, esta ley continúa omitiendo el aseguramiento de los derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas explícitamente establecidos en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional, vigente desde 1994.

La no recepción de estos derechos en la LES hace que esta no solo no asegure los derechos de estos dos grupos de población, sino que además los discrimine; porque, en contraste, reconoce explícitamente derechos a otros grupos de población. Por ejemplo, el literal “d” de su artículo 2do. establece que es responsabilidad del Estado nacional y los jurisdiccionales establecer medidas “para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”; en tanto, en el literal “c” establece la responsabilidad de promover políticas de inclusión que reconozcan “las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e

interculturales”. La imprecisa referencia a “procesos multiculturales e interculturales” de ningún modo recoge lo establecido en los citados incisos del artículo 75 respecto de derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

El artículo 75 de la Constitución Nacional, dedicado a estipular las atribuciones del Congreso Nacional, establece que a este le corresponden importantes responsabilidades respecto del tema que nos ocupa. El inciso 17 de este artículo establece que corresponde al Congreso “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”. Este mandato constitucional no es recogido en la LES y en consecuencia no sienta bases para garantizarlo, ni para elaborar políticas públicas al respecto. En cambio, este precepto constitucional sí es recogido en el artículo 17 de la Ley de Educación Nacional, la cual establece la educación intercultural bilingüe como una de las modalidades del sistema educativo, sobre cuya puesta en práctica se explaya en los artículos 52 al 54.

Por otro lado, el inciso 22 del mismo artículo constitucional establece que “los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes”, tras lo cual enumera aquellos vigentes al momento de la adopción del texto constitucional y deja abierto el listado a los que se aprueben en el futuro. Entre los que enumera explícitamente, para el presente análisis resulta de especial interés la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, ratificada por Argentina en 1968.

El artículo 1 de la mencionada Convención estipula que por “discriminación racial” se entiende toda distinción basada en referentes de “raza, color, linaje u origen nacional o étnico” que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquier esfera de la vida pública. Resulta importante tener en cuenta que al respecto además especifica que “no se considerarán como medidas de discriminación racial” aquellas que

se adopten “con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos” con el propósito de “garantizarles en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”. Para poder comprender cabalmente el problema también es necesario tener en cuenta que el artículo 2 establece la necesidad de que los Estados tomen medidas especiales para asegurar que “ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos” con el propósito de “garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (ONU, 1965).

En Argentina, no existen disposiciones que explícitamente menoscaban los derechos de indígenas o afrodescendientes, pero el análisis de estadísticas, datos cualitativos y entrevistas realizado para elaborar el ya mencionado estudio sobre el caso argentino realizado para alimentar el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe (Mato 2020), así como algunos informes de relatores especiales y grupos de trabajo de la ONU, permiten afirmar que justamente por no prever medidas especiales efectivas las políticas educativas menoscaban las posibilidades de que estos grupos de población puedan ejercer los mencionados derechos en condiciones de igualdad (ONU, 2012, 2017, 2019; UNICEF, 2015).

Otro instrumento internacional especialmente relevante para el presente análisis es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, cuya ratificación fue aprobada por el Congreso de la Nación en 1992, mediante la Ley N° 24.071, aunque el Poder Ejecutivo dictó el instrumento de ratificación recién en el año 2000. El artículo 26 de esta ley nacional especifica que a los miembros de los pueblos indígenas se les deberá garantizar “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (OIT, 1989). La expresión “a todos los niveles” incluye a la educación superior. En tanto el artículo 27 establece que “se 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”. Este mismo artículo también indica que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. No obstante, la Ley de Educación Superior no fue oportunamente actualizada para asegurar estos derechos colectivos, lo cual es un deber del Estado.

Por otra parte, en 2005, el Poder Ejecutivo Nacional, mediante Decreto 1086/2005, aprobó el Plan Nacional contra la Discriminación, invocando explícitamente su adhesión a la resolución de la Asamblea General de la ONU mediante la cual ésta hizo suyos la Declaración y el Programa de Acción aprobados por la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban, Sudáfrica, en 2001.³ Entre otras recomendaciones relevantes para el presente análisis, ese Plan de Acción exhorta a los Estados a asegurar la capacitación de maestros para que promuevan el respeto de los derechos humanos, y la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia (Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2001).

Este mandato de la Conferencia de Durban tampoco ha sido incorporado a la Ley de Educación Superior vigente, pese a que el artículo 4 de la misma, al enumerar los objetivos de la educación superior en su literal b, establece el de “preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. En el resto de su articulado tampoco recoge el mandato de capacitar a las y los

3 Mediante Resolución A/RES/56/266, de 2002, La Asamblea General de ONU “hace suyos la Declaración y el Programa de Acción de Durban”. Disponible: <https://undocs.org/es/A/RES/56/266>. En 2005, invocando explícitamente su adhesión a la mencionada resolución de ONU, el Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina, mediante Decreto 1086/2005 aprueba el Plan Nacional contra la Discriminación”. Disponible: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109501/norma.htm>

docentes para que promuevan “la lucha contra el racismo, la discriminación racial”. Si bien es cierto que esta ley tampoco establece la necesidad de educar respecto de derechos humanos o de otras formas de intolerancia, se puede observar que numerosas universidades han venido estableciendo programas de educación en derechos humanos, así como protocolos y otros instrumentos orientados a prevenir y/o sancionar formas de discriminación y/o violencia contra las mujeres y/o personas con identidades de género u orientaciones sexuales no hegemónicas. Estos valiosos avances contrastan con el hecho de que todavía no hayan adoptado medidas específicas para prevenir el racismo y la discriminación racial que en la educación superior argentina afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

La omisión en la LES de los DDHH de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas establecidos en la Constitución Nacional no solo afecta derechos individuales que en términos prácticos se expresan en oportunidades de acceso y exitosa trayectoria y graduación en ese nivel educativo, también afecta derechos colectivos consagrados en la carta magna. En este sentido resulta particularmente relevante que omita el de “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”, establecido en el inciso 17 del artículo 75. También resulta de especial importancia que omita garantizar la consulta previa e informada prevista en el artículo 6 de la Ley 24.071 mediante la cual el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Ley N° 24.071) es puesto en vigencia en el país. El desconocimiento de los derechos colectivos de estos pueblos también se manifiesta en la exclusión de sus lenguas, historias, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción de conocimiento en prácticamente todas las carreras que se ofertan en el país, excepto en unas pocas dedicadas a formar docentes para la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, en algunas tecnicaturas superiores dirigidas especialmente a integrantes de pueblos indígenas, y en unas pocas cá-

tedras universitarias especializadas. Esta vulneración de sus derechos también se manifiesta en la ausencia en la LES del reconocimiento de sus modelos educativos propios, tal como lo establece el artículo 27 de la ya mencionada Ley 24.071.

No obstante, la LES no solo resulta inconsistente respecto de la Constitución Nacional, sino también respecto de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206), vigente desde 2006, en varios aspectos. Uno de ellos es que el artículo 11 de esta última, al especificar los fines y objetivos de la política educativa nacional, en su literal ñ, establece el de “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural”. Otro es que en su artículo 17, al detallar las modalidades del Sistema Educativo Nacional, incluye entre otros a la Educación Intercultural Bilingüe. Significativamente, este mismo artículo al describir la estructura de dicho sistema incluye a la educación superior como uno de los “niveles” de la misma. Además, mediante el artículo 53, al establecer las responsabilidades del Estado orientadas a “favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe” establece dos de particular importancia. Una de ellas es la de “crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe”. La otra es la de “garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema”. No obstante, nada de esto, que tiene vigencia desde el año 2006, ha sido incorporado a la LES.

Insuficiencias de políticas públicas específicas

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) representó un avance significativo en la búsqueda de asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas que la LES aún hoy omite. El avance no solo se expresó en el establecimiento de la EIB como una de las modalidades del sistema educativo, sino también en la institución de mecanismos de participación de los pueblos indígenas en su diseño e implementación, así

como en todos los asuntos educativos que les conciernen, los cuales incluyen la educación superior, pese a que la LES aún no lo tenga en cuenta. No obstante, como es sabido, para resolver estos tipos de desafíos no es suficiente con sancionar leyes, junto con ello es menester diseñar y aplicar políticas públicas, dotadas de presupuestos cónsonos, y hacerlo de manera sostenida; más aún, tratándose de mandatos constitucionales, deberían expresarse en políticas de Estado.

Si bien es cierto que en 2006 la LEN estableció la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo, la efectiva puesta en marcha de esta modalidad ha sido lenta y no ha estado exenta de retrocesos. En 2008, como un primer paso en su puesta en práctica a escala nacional, el Ministerio de Educación asimió a los términos de la ley al Programa Nacional de EIB que en 2004 había establecido buscando fortalecer e impulsar la institucionalización de las experiencias de EIB que diversos actores desarrollaban desde la década de 1980 (Hirsch y Serrudo, comp., 2010; ME, 2004). Mientras tanto, poniendo en práctica los procedimientos de consulta con los pueblos indígenas previstos en la LEN, trabajó en colaboración con el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), constituido en el proceso de deliberaciones que condujeron a dicha ley, hasta que en 2010 el Consejo Federal de Educación efectivizó el establecimiento de la Modalidad EIB y además creó la Coordinación de EIB en el marco del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución CFE 119/10). Entre 2011 y 2016 se registraron avances importantes, un indicador de ello lo brinda el importante incremento en el número de maestros o auxiliares de lengua y/o cultura indígena en el país registrado en ese período, que pasó de 1.237 a 1.827 (González, 2019:12). Pero este impulso en la formación de docentes para la Modalidad EIB (MEIB) declinó significativamente a partir de 2016, cuando además se dejó sin efecto la creación de la Coordinación de EIB.

Un informe elaborado en 2018 por el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen, con apoyo de algunas universidades y de numerosas organizaciones indígenas y otras con intereses en el tema de casi todo el

país, concluyó que el derecho a la EIB “continúa sin estar garantizado debidamente” y que “no es posible hablar de políticas públicas claras, ni de programas nacionales efectivos de acompañamiento, por las importantes limitaciones de alcance, supervisión y financiamiento” (ENDEPA, 2018: 38). En septiembre de 2020, el Ministerio de Educación Nacional ha vuelto a crear la Coordinación de EIB (Resolución 1677) y en diciembre de ese mismo año sostuvo una reunión con integrantes del CEAPI para someter a su consideración la designación de la funcionaria a cargo de la misma. En esta ocasión, los miembros del Consejo plantearon una agenda de asuntos urgentes a ser desarrollados para consolidar y fortalecer la EIB y la participación indígena en las políticas educativas.⁴

Se trata de avances auspiciosos, pero en tanto no se resuelvan las inconsistencias entre la LES y la LEN antes señaladas, es de prever que entre otras dificultades se tropezará con la escasez de docentes de EIB. El artículo 4 de la LES prevé que la formación de docentes para todas las modalidades y niveles del sistema educativo es responsabilidad del subsistema de educación superior, para lo cual sería necesario establecer una política nacional al respecto que no ignore la existencia de los pueblos indígenas, sus derechos y demandas y los propósitos de fortalecer al EIB; iniciativa que habría que tomar pese a que esta ley no recepta los derechos constitucionales de estos pueblos. Es necesario tener en cuenta que hasta el presente ninguna universidad pública (nacional o provincial) o privada ofrece una carrera de formación docente en EIB.⁵ La formación de docentes EIB en el país hasta el momento ha descansado exclusivamente en iniciativas de algunas jurisdicciones

4 “Trotta se reunió con el CEAPI”, noticia publicada el 03-12-2020 en el portal del Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/trotta-se-reunio-con-el-ceapi> ; consultado 10-04-2021.

5 La Universidad Nacional de Santiago del Estero ofrece una carrera de Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua, pero el sitio web de esta universidad al describir las posibilidades de desempeño de sus egresados especifica que en lo que a docencia se refiere el título solo habilita para desempeñarse como “auxiliar de docentes de todos los niveles”. https://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html; consultado 10-04-2021.

provinciales, que a tal efecto han creado carreras de este tipo en institutos de educación superior (IES)⁶ preexistentes o bien han establecido otros nuevos. Aún no existe una política nacional proactiva en la materia, que no se limite como hasta ahora a evaluar las propuestas de las jurisdicciones, sino que promueva y apoye de maneras concretas la oferta de carreras de formación de docentes para la MEIB, y que abarque no solo a los IES, sino también a las universidades.

Lograrlo demanda vencer desafíos asociados a las pervivencias racistas que de maneras *naturalizadas* continúan afectando a los pueblos indígenas. Las inconsistencias jurídicas antes mencionadas, sumadas a imprecisiones al respecto en la LES que no establece con claridad las competencias del Estado nacional y los jurisdiccionales respecto del tema que nos ocupa, ni tampoco las articulaciones entre el sistema universitario y el de educación superior no universitaria, facilitan la prevalencia de inercias de inacción que en vulneran los derechos de personas y comunidades de pueblos indígenas.

Desafíos y perspectivas

Si bien el análisis ofrecido en estas páginas enfoca específicamente en los problemas que actualmente se presentan en Argentina en esta materia, la mayor parte de los referidos a inequidades estructurales, con variantes, se presentan en prácticamente todos los países latinoamericanos. En cambio, lo que, si bien no es exclusivo de Argentina, coloca al país entre los más atrasados en la materia, es el conjunto

6 En vista de que la expresión “instituciones de educación superior” y su acrónimo “IES” se utilizan de manera ampliamente en publicaciones y medios especializados en educación superior de toda América Latina para referir de manera agregada a universidades y a otros tipos de instituciones de educación superior (a los que en algunos países suelen nombrarse terciarios, institutos de formación superior, entre otras denominaciones), parece necesario aclarar que en este artículo la denominación “institutos de educación superior” y su acrónimo “IES” se utilizan con arreglo a lo establecido en el artículo 133 de la Ley de Educación Nacional (Ley 262026) que indicó que la sustitución en la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521) de la denominación “instituciones de educación superior no universitaria” por la de “institutos de educación superior”.

de inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad. Las similitudes y diferencias entre países han sido ampliamente documentadas en los estudios preparatorios realizados por equipos de especialistas de numerosos países de la región realizados para nutrir la labor de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe realizada en 2008 (CRES 2008) en Cartagena de Indias (Mato, coord., 2008), así como la de su siguiente edición llevada a cabo en 2018 (CRES 2018) en Córdoba (Mato, coord., 2018).

Esos estudios, que contienen capítulos dedicados a países y experiencias en particular, no solo analizan problemas, también proveen referencias acerca de políticas públicas e institucionales que han resultado provechosas, tendencias y desafíos. Con base en aprendizajes derivados de esas investigaciones y en el análisis del caso argentino expuesto en estas páginas, y más ampliamente en el ya mencionado estudio realizado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Mato 2020), es posible sugerir la adopción de algunas políticas y líneas de acción.

En primer lugar, es necesario resaltar la necesidad de actualizar la LES para que garantice los derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas que la Constitución Nacional establece respecto de todos los asuntos que les conciernen. Con respecto a educación superior, estos derechos, como mínimo, incluyen los de garantizar su participación en el diseño de políticas públicas e institucionales en la materia, así como los de asegurar la pertinencia y relevancia de la oferta de carreras respecto de sus contextos e intereses, la incorporación de sus lenguas, historias, valores y sistemas de conocimiento y sus posibilidades reales de acceso y trayectoria en tanto estudiantes y de ejercicio de funciones docentes, de investigación y gestión, como también el del reconocimiento de sus instituciones de educación superior propias.

En octubre de 2020, la Cátedra UNESCO “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero convocó a tres integrantes de la Asociación de Abogadas y Abogados de Derecho Indígena, que además forman parte de los equipos de cátedras especializadas de sendas universidades nacionales⁷, a preparar un anteproyecto de ley de actualización de la LES. En diciembre de ese año y febrero de 2021, dicha Cátedra UNESCO organizó reuniones de consulta para recoger opiniones y sugerencias a sucesivos borradores del anteproyecto de ley elaborado por este equipo de especialistas. Como resultado de estas reuniones este anteproyecto logró sumar el apoyo explícito de numerosos actores con incumbencia en el tema. Entre estos respaldos cabe destacar los de los referentes de más de cuarenta organizaciones de afrodescendientes y de pueblos indígenas de doce provincias, el del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, los de los rectores de una docena de universidades nacionales y de cuatro IES que ofertan carreras de formación docente en EIB, el de la Red de Derechos Humanos del CIN y los de las y los representantes de programas de apoyo y/o cátedras libres y abiertas que trabajan en colaboración con pueblos indígenas y afrodescendientes en quince universidades nacionales (Zamaro, 2021). El 29 de marzo de 2021 este anteproyecto de ley recibió el respaldo del 85° Plenario de Rectoras y Rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que se expresó de manera explícita en Acuerdo Plenario (Resolución 1133/21 del CIN). Haciéndose eco de estos avances, el 3 de diciembre de 2021, la diputada nacional Alcira Elsa Figueroa adoptó ese anteproyecto y convertido en proyecto de ley lo presentó a consideración de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación bajo el nombre “Ley 24521- Mo-

7 El anteproyecto de ley fue elaborado por las abogadas María José Bournissent (Cátedra Pueblos Originarios en Diálogo Interdisciplinario, Programa de Derechos Humanos, Universidad Nacional del Litoral - UNL), Sonia Liliana Ivanoff (Cátedra Libre de Pueblos Originarios Afrodescendientes y Migrantes, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-UNPSJB) y el abogado Julio César García (Cátedra Libre de Derecho de los Pueblos Indígenas Dr. Ricardo Altabe, Facultad de Derecho, Universidad Nacional del Nordeste - UNNE).

dificaciones sobre políticas de inclusión educativa para los miembros de los pueblos indígenas y afrodescendientes” (Expediente 4704-D-2021), sumando el apoyo de otros cuatro diputados nacionales.⁸ Esta serie de avances hacen plausible pensar que la aprobación de la ley de actualización de la LES es un avance legislativo factible. No obstante, también debe reconocerse que, pese a ellos, hasta el presente (12 de diciembre de 2022) dicha Comisión no lo ha considerado y que, en consecuencia, continúa postergándose el aseguramiento de los derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

No obstante, hasta tanto se concrete la actualización de la LES, sería posible establecer algunas políticas públicas y/o institucionales que permitirían asegurar algunos avances para asegurar los derechos educativos de estas personas y comunidades. Por ejemplo:

- 1) El artículo 53 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en 2006, abre algunas posibilidades concretas al respecto, ya que establece la necesidad de crear “mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe”. Este mandato legislativo de hecho recogió algunas experiencias de participación de referentes de estos pueblos en el proceso de consultas y preparación de la misma. En 2007, los referentes de pueblos indígenas constituyeron el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas – CEAPI. En 2010, el Ministerio de Educación reconoció al CEAPI como un espacio autónomo con funciones de consulta y asesoramiento para la planificación y gestión de la EIB (Machaca, 2011).

⁸ El proyecto de ley presentado por la diputada nacional Alcira Figueroa ha sido respaldado por las firmas de las diputadas nacionales Lía Verónica Caliva, Mabel Luisa Caparros y Susana Graciela Landriscini y del diputado nacional Eduardo Félix Valdés.

El CEAPI es un cuerpo colectivo compuesto por representantes de pueblos indígenas, quienes en la mayoría de los casos poseen formación docente y/o experiencia en educación. Si bien, en la práctica este órgano solo ha sido consultado acerca de asuntos relativos a educación inicial, primaria y ocasionalmente respecto de secundaria y formación docente en IES, el numeral 17 del artículo 6 de su Estatuto Orgánico incluye el propósito de “promover la urgente y necesaria inserción de la EIB en ámbitos de educación superior universitaria y no universitaria”. Pese a ello, aún no han tenido oportunidad de incidir en la planificación de carreras universitarias y escasamente la han tenido en la de carreras de formación docente para la modalidad EIB en IES. Esta limitación explica, al menos en parte, la subsistencia de varios problemas que dificultan la apropiada puesta en práctica de la modalidad EIB en el país. Uno de ellos es que el manejo de la respectiva lengua indígena no siempre sea un requisito de ingreso a las carreras para formar docentes para la modalidad EIB. Una consecuencia de este problema es que en muchas comunidades indígenas se desempeñen docentes que no hablan la respectiva lengua, con las previsibles consecuencias en la calidad de su trabajo.

- 2) Los IES y universidades pueden diversificar su oferta de carreras para que resulte relevante respecto de los contextos, necesidades e intereses de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. En Chaco y Jujuy existen algunos IES con ofertas de formación que responden a estos desafíos, especialmente en campos de desarrollo local y derecho, entre otros. En Salta, desde 2020, se trabajó con la participación de algunas comunidades wichi en la creación de una tecnicatura superior en enfermería intercultural

bilingüe que comenzó a funcionar en marzo de 2022. Estas experiencias pueden servir de referencia a otras.

- 3) Los IES y universidades pueden adoptar innovaciones curriculares para asegurar que la formación en todas las carreras de educación superior incorpore, de maneras apropiadas a las características de cada una de ellas, los conocimientos y modos de producción de conocimiento de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como sus lenguas, modos de aprendizaje, historias, valores y cosmovisiones. La pandemia de la COVID hizo especialmente evidentes las limitaciones de profesionales y técnicos superiores del área de salud para trabajar apropiadamente con comunidades de pueblos indígenas.
- 4) Es posible y necesario establecer un programa de becas que responda apropiadamente a las necesidades específicas de personas de comunidades rurales que para asistir a clases deben recorrer grandes distancias o incluso abandonar sus localidades de residencia. El monto de las becas del programa PROGRESAR no permite cubrir gastos de transporte de larga distancia, o de alojamiento en localidades distintas de las de residencia permanente de los estudiantes.
- 5) Los problemas que limitan el disfrute efectivo de los derechos educativos de personas de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas no son solo económicos. También existen dificultades asociadas a diferencias lingüísticas, extrañamiento por migración y cambio de contexto socio-cultural. Las situaciones son diversas a lo largo y ancho del territorio nacional. Es posible y necesario establecer programas específicos al respecto y fortalecer los

ya existentes. A tal efecto, el asesoramiento del CEAPI y/o de otras organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes puede contribuir a tomar decisiones acertadas en la materia. También puede resultar útil aprender de las experiencias desarrolladas por algunas universidades nacionales, como las de otros países latinoamericanos documentadas en los estudios realizados para la CRES 2008 y la CRES 2018 (Artieda et al, 2017, Cátedra Libre de Pueblos Originarios, 2020; Gotta y Ramirez Benites, 2019; Gualdieri y Vásquez, 2016; Guaymás, 2018; Ivanoff y Loncon, 2016; Mato, coord. 2008, 2018).

- 6) Es posible y necesario establecer una política que fortalezca las experiencias de colaboración intercultural entre universidades y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas actualmente existentes en algunas universidades. Veintiocho universidades públicas (nacionales y provinciales) cuentan con unidades institucionales dedicadas específicamente a trabajar con pueblos indígenas, hasta ahora solo una de ellas ha incluido la vinculación con afrodescendientes (Artieda et al, 2017, Cátedra Libre de Pueblos Originarios, 2020; Gotta y Ramirez Benites, 2019; Gualdieri y Vásquez, 2016; Guaymás, 2018; Ivanoff y Loncon, 2016; Mato, coord. 2008, 2018).
- 7) Es posible y necesario establecer mecanismos para cumplir con lo estipulado en el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT respecto de que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. Esta posibilidad podría enmarcarse en el artículo 16 de la LES vigente, el cual establece que el Estado nacional podrá apoyar programas de educación superior no universitaria, que se caractericen por la

singularidad de su oferta, por su carácter experimental y/o por su incidencia local o regional.

Referencias bibliográficas

- Abeledo, S. y otros (2020). Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país -Segunda etapa- junio 2020. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/info_covid_2daEtapa.pdf; 30-03-2021
- Artieda, T., Rosso, L., Luján, A. y Zamora, A.L. 2017. Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad, en D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp.: 41-56.
- Bayer, O. coord., Lenton, D. comp., Delrio, W., Moyano, A., Papazian, A., Nagy, M. Mapelman, V., Musante, M., Maldonado, S. y Leufman, M. 2010. *Historia de la crueldad argentina, Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: Ed. El Tugurio.
- Buliubasich, E.C. y González, A.I. coords. 2009. *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín*. Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, Universidad Nacional de Salta.
- Cañuqueo, L. 2015. El territorio relevado, el territorio disputado. Apuntes sobre la implementación de Ley nacional 26.160 en Río Negro, Argentina. *Revista de Geografía Norte Grande*, 62: 11-28.
- Cañuqueo, L. 2016. "Las poblaciones que dejó la gente": taperas, memorias y pertenencias en la Línea Sur de Río Negro, en A. Ramos, C. Crespo y M.A. Tozzini (eds.) *Memorias en lucha*. Viedma Universidad Nacional de Río Negro. Editorial UNRN. Pp.: 183-200.

- Carrasco, M. 2002. Una perspectiva sobre los pueblos indígenas en Argentina. En: CELS, ed. *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2002*. Buenos Aires: CELS, Catálogos Editora y Siglo XXI Argentina, pp.: 387-420
- Cátedra Libre de Pueblos Originarios, UNTdF (2020) La Cátedra Libre y el territorio intercultural como desafío práctico. *Sociedad Fueguina* Nro 7. Págs.: 6-12.
- Cayuqueo, N. 2018. Presentación ante el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. 17ª. Período de Sesiones. Nueva York, 17 de abril. Recuperado de: Pueblos <https://www.nodal.am/2018/04/discurso-del-lider-nilo-cayuqueo-en-el-foro-permanente-para-las-cuestiones-indigenas-de-la-onu/> Originarios; 24-04-2018.
- Censabella, M. 2009. Argentina en el Chaco, en I. Sichra (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes, pp.: 159-169
- Chico, J. y Fernández, M. 2008. *Napalpí. La voz de la sangre*. Resistencia: Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.
- Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. 2001. *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Durban, Sudáfrica, 31 de agosto al 8 de septiembre.
- Delrio W., D. Escolar, D. Lenton y M. Malvestitti (comps.), *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Viedma: Editorial de la UNRN.
- DIAFAR - Diáspora Africana de la Argentina, et al. 2019. Presentación ante el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes. Buenos Aires. Marzo 2019.
- ENDEPA – 2018. “Informe Alternativo elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen (ENDEPA) para ser considerado en

- la 64° sesión del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), revisión de Argentina”. Aristóbulo del Valle, Misiones: ENDEPA. 30 de agosto.
- FUNDAPAZ, Redes Chaco; Federación Agraria Argentina y Fundación Plurales. 2018.
- Gandulfo, C., Miranda M., Rodríguez M. y Soto O. 2016. El guaraní correntino, en Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (ed.), *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, pp. 29-51.
- Geler, L., Egido, A., Recalt, R. y Yannone, C. 2018. Mujeres afroargentinas y el proyecto Certificar nuestra existencia. Una experiencia de trabajo multidisciplinar en Ciudad Evita (Gran Buenos Aires). *Población & Sociedad* 25 (2): 28-54.
- González, D. 2019. Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *DATOS de la Educación* 2(4). Buenos Aires: Observatorio Educativo de Universidad Pedagógica Nacional, pp.: 2-14.
- Gorosito Kramer, A. M. 2008. Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, N° 28, pp. 51-65.
- Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). 2017. *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gotta, C.A. y Ramírez Benites, N. 2019. El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas, en D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: Experiencias y Aprendizajes*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp.: 95-110.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M.J. 2016. *Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos*, en D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp. 315-333.

- Guaymás, A. 2018. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones, en D. Mato (coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp.: 37-62.
- INADI- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. 2014. *Mapa nacional de la discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Ivanoff, S.L, y Loncon, D.L. 2016. Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, Interpelaciones y Desafíos, en D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp. 431-440.
- Jaramillo, Á. M. y Huircapan, N. G. D. 2019. Racismo, imaginarios colectivos e idiomas indígenas. *Colección Apuntes* Nro. 17. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Loncon, D. 2019. La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias. *Colección Apuntes* Nro. 15. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Machaca, A.R. (2011) El camino de la participación indígena en la gestión de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, en A. Serrodo, coord. *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Serie Documentos EIB N° 1 2011, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Págs.: 19-38.
- Malvestitti, M. 2009. Argentina Patagónica, en I. Sichra (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes, pp.: 109-124.

- Mancinelli, G. 2019. Territorialidad y educación superior en las comunidades wichi del noreste salteño. Tesis de Doctorado en Antropología, UBA.
- Mato, D. 2018. Educación superior y pueblos indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova* (Universidad Nacional de Salta) 6(2): 41-65.
- Mato, D. 2020. “Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina”. Estudio de caso preparado para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (Global Education Monitoring Report – GEM 2020).
- Mato, D. coord. 2008, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (coord.). 2018. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Núñez, Y. 2019. Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones y del Estado de Paraná. Tesis de Doctorado en Antropología Social, UNaM.
- ONU. 2012. “Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya. Adición La situación de los pueblos indígenas en Argentina” (A/HRC/21/47/Add).
- ONU. 2017. “Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia sobre su misión a la Argentina. Nota de la Secretaría” (A/HRC/35/41/Add.1).
- ONU. 2019. Declaración a los medios del Grupo de Trabajo de Expertos de las Naciones Unidas sobre Afrodescendientes, al finalizar

- su visita oficial a la Argentina, realizada entre los días 11 y 18 de marzo de 2019.
- Ossola, M.M. 2003. Jóvenes wichi en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires.
- Paladino, M. 2009. “Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate”. *Revista Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, N° 6, pp. 81-122.
- Ramírez, S. 2019. Argentina, en D. Berger (ed.) *The Indigenous World 2019*. Copenhagen: The International Work Group for Indigenous Affairs, pp.: 121-126.
- Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial. 2019. “Presentación escrita a la convocatoria y solicitud en la visita del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre las/los afrodescendientes en Argentina (11-23 de marzo de 2019)”. Documento inédito.
- Rey, S. 2019. Cómo se despoja de sus tierras a los mapuches. *Página 12* (Buenos Aires). Octubre 22. Recuperado: <https://www.pagina12.com.ar/226789-como-se-despoja-de-sus-tierras-a-los-mapuches> ; 24-10-2019.
- Rodríguez Duch, D. 2018. El proceso de consulta para el tratamiento del proyecto de ley de Propiedad Comunitaria Indígena en el Congreso de la Nación. *Voces en el Fénix* (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires) 8(72):133-139.
- Sulca, O. 2019. La discriminación que no me contaron... La viví. *Co-lección Apuntes* Nro. 13. Buenos Aires: Cátedra UNESCO *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- TES - Todo en Sepia. 2017. Informe general de la primera etapa del proyecto de investigación Certificar Nuestra Existencia. Versión 2. Presentado el 7 de abril de 2017 en el Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina.

- Trinchero, H.H. 2009. Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa*, 30(1): 45-60.
- UNICEF. 2015. *Informe Anual de Actividades, Argentina, 201*. Buenos Aires: UNICEF.
- Weiss, L., Engelman, J. y Valverde, S. 2013 Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión. *Pilquen* (Universidad Nacional del Comahue) 15(16): 1-14
- Zamaro, E. 2021. “Informe. Hacia una universidad intercultural que incluya a los pueblos originarios”. En suplemento Universidad. *Página 12*. 15-04-2021. <https://www.pagina12.com.ar/335601-hacia-una-universidad-intercultural-que-incluya-a-los-pueblo> . Recuperado: 15-04-2021.