



## **Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil**

Mariana Paladino (Universidad Federal Fluminense, Brasil)  
María Macarena Ossola (Universidad Nacional de Salta/CONICET, Argentina)  
Ana Elisa de Castro Freitas (Universidad Federal de Paraná, Brasil)  
Laura Rosso (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

El ingreso de estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas revela un escenario de gran complejidad: múltiples regímenes de relaciones atraviesan procesos de rápida reformulación institucional y política, configurando un área de interés académico para diferentes campos disciplinares.

Emergentes de contextos coloniales, subordinados y asimétricos, los pueblos indígenas encuentran en la educación superior la posibilidad del inédito ejercicio de posiciones institucionales más equitativas. Como estudiantes, producen reconfiguraciones interétnicas, raciales, culturales, políticas, territoriales, potencializando redes de sociabilidad en escalas desconocidas hasta hace poco tiempo.

Paralelamente, una nueva agenda de investigación se plantea para un conjunto de docentes-investigadores que viven o acompañan estos procesos, y que se dedican a la tarea de analizar y producir experiencias y prácticas orientadas al desafío de construir una universidad diversa, inclusiva, multicultural y pluriétnica.

Diferentes congresos, encuentros y reuniones académicas comienzan a incluir en sus programaciones grupos de trabajo, mesas redondas y simposios destinados a profundizar e intercambiar reflexiones y prácticas de educación superior para/con indígenas, en sus múltiples posibilidades de enfoque.

Una mirada hacia los estudios que priorizan la institucionalización de políticas de educación superior indígena nos permite identificar al menos dos planos recurrentes de abordaje: uno, en escala macro-institucional (definido por el campo normativo de leyes, decretos, resoluciones), con poder de instaurar y *hacer cumplir* rutinas administrativas y otro, multifacético en los diferentes planos locales de institucionalización, emergentes de los juegos de fuerza y de los capitales propios de la experiencia de cada país, región y universidad, en sus trayectos de implementación de políticas y programas de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas.

No es raro que estos estudios apunten hacia las tensiones entre diferentes segmentos de las sociedades locales, regionales y nacionales, cuyas agencias se expresan en el plano universitario, a través de posiciones favorables o contrarias a las políticas de educación superior que se sustentan en principios de igualdad y equidad, y que resultan en acciones de inclusión o en acciones afirmativas, que adquieren diferentes denominaciones y significados según los contextos.

Pasadas algunas décadas, la reciente experiencia latinoamericana ya permite reconocer que la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior está correlacionada a una profundización de la triple crisis observada por Boaventura de Sousa Santos en su libro “La universidad del siglo XXI”: a) una crisis de hegemonía – resultado de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad (producción de “alta cultura”, pensamiento crítico, conocimientos ejemplares necesarios a la producción de elites) y las nuevas funciones que le son atribuidas a lo largo del siglo XX (producción de patrones culturales medios, conocimientos instrumentales, formación de mano de obra); b) una crisis de legitimidad –la

universidad deja de ser una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes a través de restricciones del acceso y las exigencias sociales y políticas de igualdad de oportunidades a todos– y c) una crisis institucional, fruto de la contradicción entre una universidad autónoma en la definición de sus propios valores y principios, y una universidad a servicio de índices de eficacia e productividad.

En este contexto, este dossier se propone reunir y divulgar un conjunto de artículos que abordan algunas de las políticas y experiencias de educación superior de indígenas que existen en Brasil y en Argentina. Los mismos fueron presentados durante el Grupo de Trabajo **“Indígenas y educación superior: políticas, experiencias y producción colaborativa de conocimientos”**, realizado durante la XI Reunión de Antropología del Mercosur, en Montevideo, en diciembre de 2015, bajo la coordinación de las organizadoras.

Al presentar esta propuesta, buscamos crear un espacio para la comunicación e intercambio entre los investigadores del tema, atendiendo al análisis de estudios que abarcan las escalas macro y micro institucionales, mencionadas anteriormente.

La mayoría de estos artículos busca analizar experiencias y estudios de caso específicos, los cuales, si bien están atravesados por lógicas institucionales y políticas locales y regionales propias, reflejan condicionantes, problemáticas y desafíos comunes. Por lo tanto, dialogan entre sí y ofrecen posibilidades de comparación iluminadoras.

### **Reflexiones comparadas sobre políticas y programas de educación superior indígena en Brasil y Argentina**

En las dos últimas décadas, la educación superior indígena se ha convertido en una demanda importante para el movimiento indígena de la región, predominando un discurso que vincula el acceso a este tipo de escolaridad con la posibilidad de adquirir herramientas que aporten a conducir proyectos de vida autónomos y promover una interlocución más calificada con el Estado. Dicha reivindicación ha presionado e influenciado en la implementación de políticas inclusivas para el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad y, en algunos casos, en la emergencia de metodologías innovadoras implicadas en la formación intelectual de indígenas. En Brasil, dichas políticas son más conocidas como “acciones afirmativas” y en Argentina algunas veces reciben el nombre de Iniciativas de Base Étnica o “experiencias interculturales en educación superior”.

En Brasil, la educación escolar indígena de modalidad diferenciada, bilingüe e intercultural tiene una trayectoria de más de treinta años. Sin embargo, esta perspectiva se circunscribe a la educación primaria y en menor medida a la secundaria. La problematización acerca de la inclusión de la diversidad y el diálogo intercultural en la educación superior ha sido más reciente. Algunos autores (Paulino, 2008; Amaral, 2010; Freitas y Harder, 2011) plantean que, a partir de las políticas de acción afirmativa, se ha logrado diversificar el perfil del estudiantado, es decir, facilitar el ingreso de sectores históricamente excluidos de este nivel educativo, como eran los negros y los pueblos indígenas. No obstante, éstos y otros autores cuestionan que las transformaciones institucionales ocurridas para garantizar lo anterior, no vinieron acompañadas de cambios en los currículos de las carreras universitarias, en los conocimientos considerados legítimos, en las relaciones de autoridad entre profesores y alumnos, en las formas de evaluación, entre otros aspectos.

De acuerdo con Souza Lima y Barroso-Hoffmann (2007), la demanda indígena por acceso a la educación superior en Brasil responde a dos necesidades: la formación de maestros indígenas y la formación de cuadros en otras áreas de conocimiento. La primera resulta, en parte, de la necesidad de ajustarse a las normativas y leyes nacionales que exigen a los maestros su titulación en la educación superior. La segunda se vincula al estado de las relaciones actuales entre pueblos indígenas y

Estado y la importancia de formar cuadros dentro del movimiento indígena, que puedan asumir de una forma calificada los procesos de interlocución e intervención en las políticas públicas, en favor de los derechos e intereses indígenas. También se requiere de una formación para enfrentar los desafíos surgidos a partir de los procesos contemporáneos de territorialización, que incluye gestión ambiental y manejo de proyectos de etnodesarrollo o desarrollo sustentable.

Esto puede ser sintetizado en las palabras de Gersem dos Santos Luciano, antropólogo y líder importante del movimiento indígena nacional:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos, ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (Luciano, 2009:10-11).

A su vez, Luciano (2009) llama la atención sobre el hecho de que la demanda por educación superior resulta del propio avance del proceso de escolarización vivido por los pueblos indígenas en Brasil en los últimos años. Las estadísticas son ilustrativas de este proceso: la población indígena brasileña, según el último censo realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, comprende a 817.963 individuos (IBGE, 2010)<sup>i</sup>. El número de alumnos indígenas que está cursando la escuela primaria en las comunidades pasó de 117.000 en 2002 a 167.338 en 2012. El de alumnos en la educación media o secundaria ofrecida en las comunidades pasó de 1.187 en 2002 a 17.586 en 2012 (Censo Escolar de Educación Básica, 2012). A esto habría que agregar los que estudian en escuelas primarias y secundarias en el ámbito urbano, cuya presencia se sabe significativa, aunque no existan informaciones estadísticas fidedignas al respecto.

Las estimaciones actuales indican que hay diez mil estudiantes identificados como indígenas en la educación superior de grado en todo Brasil. Dentro de esta cantidad, aproximadamente 1500 cursan las llamadas “licenciaturas interculturales indígenas”, que forman a los maestros indígenas, y el resto realiza carreras universitarias convencionales (Almeida, 2014). Es decir, la llamada perspectiva intercultural en la educación superior se refiere y aplica a la formación de maestros indígenas, pero no se extiende a otro tipo de cursos y carreras. En el postgrado se estima alrededor de 200 estudiantes (en cursos de maestría y doctorado).

Trazar un panorama de las políticas de educación superior indígena es una tarea compleja de desarrollar en pocas líneas. Sin embargo, cabe contextualizar brevemente que las mismas se remontan a los últimos 15 años. Hasta fines de la década del 90, el único órgano de gobierno que atendía parcialmente la demanda indígena por educación superior era la Fundación Nacional del Indio (FUNAI)<sup>ii</sup>, a través de la concesión de auxilio financiero a estudiantes indígenas, que por lo general lo destinaban al pago de las mensualidades de las universidades privadas a las que asistían. Es importante destacar que la mayoría estudiaba en este tipo de instituciones por ser de más fácil acceso que las públicas, las cuales someten a sus candidatos a exámenes de ingreso muy rigurosos y competitivos<sup>iii</sup>. El apoyo económico ofrecido por la FUNAI a estudiantes indígenas no formaba parte de una política o programa de promoción por parte de este órgano a la educación superior indígena. Se producía de forma aleatoria, para dar respuesta a demandas particulares y muchas veces en base

a relaciones de clientelismo que se establecían con algunos grupos o familias indígenas. Se sabía poco acerca de los criterios de adjudicación de los auxilios y la cantidad de estudiantes beneficiados<sup>iv</sup>.

Desde el Ministerio de Educación, la primera acción promovida para la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior fue el “Programa Diversidad en la Universidad”, implementado en el 2002 por la Secretaría de Educación Media y Tecnológica, a fines del segundo mandato del presidente Fernando Henrique Cardoso, a través de un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el objetivo de promover la inclusión en la universidad de poblaciones víctimas de discriminación racial, especialmente afrodescendientes e indígenas<sup>v</sup>. El programa consistió en apoyar financieramente a los cursos que diferentes organizaciones de la sociedad civil promovían para preparar a este segmento de alumnos para el ingreso a la universidad. Es decir, no rompió con la lógica meritocrática del sistema universitario brasileño, apenas se orientó a intentar mejorar el desempeño académico de alumnos pertenecientes a las camadas históricamente excluidas de la universidad.

En el siguiente gobierno –primer mandato del presidente Lula da Silva–, se institucionalizó por primera vez el tema de la diversidad como política del Ministerio de Educación y se reunieron los programas de educación de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación ambiental, la educación escolar indígena y la educación para la diversidad étnico-racial, que estaban dispersos en varias secretarías y coordinaciones, en una nueva secretaría, llamada Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad. Bajo sus auspicios, el respaldo a los cursos de preparación para el ingreso universitario fue perdiendo fuerza, ya que estimuló prioritariamente -como forma de acción afirmativa- la implementación de “sistemas de cuotas”<sup>vi</sup>, lo cual se esperaba que beneficiara a una mayor cantidad de alumnos.

Simultáneamente, el gobierno nacional creó el “Programa Universidad para Todos” (PROUNI), en 2004, coordinado por la Secretaría de Educación Superior (SESU), con el objetivo de facilitar el ingreso de alumnos de bajos recursos a las universidades privadas, ya que prevé la concesión de becas de estudios. Un porcentaje de las mismas está destinado a candidatos negros e indígenas. También la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), en articulación con la Secretaría de Educación Superior implementó, en 2005, el Programa de Apoyo a la Formación Superior y a las Licenciaturas Indígenas (PROLIND), destinado a garantizar la creación y manutención de licenciaturas para la formación de maestros indígenas.

En el 2007, la Presidencia de la República de Brasil (segundo mandato del presidente Lula da Silva), a través del Decreto nº 6.096, creó el Programa de apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), con el fin de promover la expansión de la educación superior en todo el país y creación de campus en el interior, lo cual benefició indirectamente el ingreso de estudiantes indígenas.

Por último, es importante mencionar la sanción de la Ley 12.711/2012, conocida como “Ley de cuotas”, ya en el gobierno de Dilma Rousseff, que obliga a las universidades nacionales a implementar acciones afirmativas para el ingreso de alumnos provenientes de escuelas públicas, negros e indígenas<sup>vii</sup> y el programa de Beca Permanencia, coordinado por el Ministerio de Educación, que fue lanzado en mayo del 2013<sup>viii</sup>.

Hoy se estima que son más de cien las instituciones de enseñanza superior públicas con programas de acceso diferenciado para pueblos indígenas en las carreras convencionales y veintitrés las que ofrecen licenciaturas específicas e interculturales para la formación de maestros indígenas.

Si bien esta enumeración sucinta de políticas públicas podría ofrecer una visión optimista del estado avanzado de la educación superior indígena en Brasil, es importante observar que se trata principalmente de acciones que buscaron, por un lado, la formación de maestros indígenas bajo la modalidad de las licenciaturas interculturales (a través del PROLIND, que sin embargo no funcionó como una política

permanente, sino a través de convocatorias) y, por otro, el ingreso de indígenas a carreras universitarias convencionales, sea estimulando a las instituciones públicas para que implementen sistemas de cuotas (a través del REUNI y más recientemente la Ley de cuotas), sea ofreciendo becas para el pago de las universidades privadas (a través del PROUNI). Estas políticas han privilegiado el ingreso a la educación superior, pero aún no se ha elaborado una política pública que promueva la permanencia y el acompañamiento de los alumnos indígenas de una forma consistente (Souza Lima, 2008, 2016; Paladino, 2012). Las becas otorgadas por la FUNAI y, más recientemente, por el Programa Beca Permanencia del Ministerio de Educación abarcan a un número pequeño de estudiantes indígenas y aún una gran cantidad se sustenta gracias a su propio trabajo o al apoyo de sus familiares u otro tipo de redes. Por otro lado, los que reciben becas por éstos u otros programas no alcanzan a cubrir los gastos que requieren la manutención en las ciudades donde estudian, sobre todo teniendo en cuenta que muchos de ellos tienen hijos o familia para mantener. También debemos considerar que estas políticas muestran una visión limitada de la idea de “apoyo a la permanencia”, entendida como auxilio económico<sup>ix</sup>. Es importante llamar la atención hacia el hecho de que ni la FUNAI ni el Ministerio de Educación cuentan con estadísticas sobre evasión o conclusión de los estudios de los estudiantes indígenas, para poder evaluar las dificultades encontradas por los mismos y la eficacia (o no) de las políticas antes mencionadas. Tampoco se han promovido acciones para la transformación curricular de las carreras convencionales, para que puedan incluir y dialogar con los conocimientos indígenas. Estos tópicos representan preocupaciones y reivindicaciones importantes de estudiantes, líderes y organizaciones indígenas que, sin embargo, no han sido atendidas. Como plantea Souza Lima (2008, 2016), aún hay poca comprensión por parte del gobierno y de las universidades de que las acciones afirmativas para los indígenas deberían asumir características distintas a las aplicadas a las otras poblaciones destinatarias de tales políticas (negra o afrodescendiente, población de bajos recursos económicos, etc.), ya que no es lo mismo instituir una política orientada a la garantía de un derecho individual que a la garantía de derechos colectivos a grupos o poblaciones que deciden mantenerse culturalmente diferenciados, como es el caso de los pueblos indígenas. Es así que para los mismos la educación superior representa mucho más que la posibilidad de carrera y ascensión individual, sino que interesa principalmente como herramienta de lucha colectiva por derechos y bienestar.

Rita Segato (2013) introduce la crítica de que a pesar de las transformaciones ocurridas, las universidades aún se rigen por carreras que son concebidas individualmente, que reproducen prácticas imitativas y subalternas en la producción de conocimiento. La autora discute tres maniobras subrepticias presentes que operan en los espacios académicos: encausar a los supuestos beneficiarios de las acciones afirmativas hacia la realización de carreras individuales sin compromisos colectivos y promover dos tipos de amnesia: la amnesia de origen y la amnesia sobre la complejidad de la lucha y de los debates que posibilitaron su ingreso a la universidad. De esta forma, se produce una inclusión, pero una inclusión despolitizada.

Las brechas o intersticios que se abrieron para la generación de nuevas prácticas, en la mayoría de las universidades con políticas de acción afirmativa para los pueblos indígenas en Brasil, surgen de iniciativas de los propios gestores o equipos que asumieron la coordinación de las mismas, en diálogo y colaboración con representantes y organizaciones indígenas, como es el caso del Programa Red de Saberes, que abarca a cuatro universidades ubicadas en Mato Grosso do Sul, y que será abordado en el artículo de Antônio Hilário Aguilera Urquiza, presente en este dossier.

La educación superior indígena en Argentina, sigue una trayectoria parecida a la de Brasil, en lo que dice respecto a la invisibilidad y desconocimiento de la cuestión tanto por parte de las políticas educativas, como por parte de las investigaciones académicas. De hecho, los estudios sobre el ingreso de los indígenas a las

universidades eran casi inexistentes hasta el primer lustro del siglo XXI<sup>x</sup>. Cuando Mariana Paladino inició un trabajo de campo para relevar el estado de la situación en algunas universidades públicas de Argentina, la respuesta que recibió de diferentes funcionarios fue: “tenemos bibliografía sobre el tema que le interesa, hay mucho sobre países como México o Perú” (Paladino, 2009). La temática no se asumía como un área a desarrollar en Argentina, donde aún en la actualidad prima un imaginario que auto-representa a sus habitantes como blancos, occidentales y europeos, y a los pueblos indígenas como sujetos triplemente excluidos: fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio ciudadano (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales) y por fuera de las instituciones de educación superior (si están en la ciudad, la universidad no sería un ámbito “elegido” por ellos).

Sin embargo es interesante notar que Argentina tiene un número expresivo de población autodeclarada como indígena (955.032 personas, según el último Censo 2010), en proporción mayor a la de Brasil, ya que constituye el 2,30% de la población total, mientras que en el segundo, constituye el 0,4%. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) reconoce actualmente la existencia de treinta y dos pueblos indígenas en la Argentina<sup>xi</sup>, si bien otras organizaciones sociales indican que existen muchos más. Estos pueblos se caracterizan por la diversidad en los modos de organización social, productiva y religiosa. También existe variabilidad respecto de la cantidad de miembros de cada pueblo, contando algunos con menos de cien integrantes y otros con miles. Los pueblos indígenas difieren en el uso de las lenguas indígenas y de la única lengua oficial en el país (el español). En la actualidad se reconoce que en la Argentina se hablan trece lenguas indígenas, además de diferentes lenguas extranjeras (Messineo y Cúneo, 2006).

La publicación realizada por Paladino en 2009 constituyó el puntapié inicial para iniciar (o en pocos casos, para continuar de manera más sistemática y profunda) una doble exploración universitaria: desde la gestión, donde se comenzó a indagar por las identidades de los sujetos que transitan por las casas de estudio; y desde la investigación, que encontró un campo fértil para desarrollar estudios sobre los programas de inclusión, los modos en que los indígenas viven su experiencia superior, y los desafíos de la permanencia en base a su condición étnica, escolar y etaria.

A partir de 2010 aparecen sistematizaciones de las experiencias en formulación, gestión y en investigación en diferentes formatos: resoluciones, proyectos de tesis y/o tesinas, proyectos de voluntariado universitario, ponencias en congresos, artículos en revistas científicas, compilaciones de experiencias de educación intercultural, entre otros (Núñez, 2012; Artieda *et al.*, 2012; Bergagna, *et al.*, 2012; Zaffaroni y Guaymás, 2011; Hanne, 2011; Arce, 2010; Ossola, 2010 y Fernández, 2010). La emergencia de estos registros escritos contribuyó a visibilizar a un sector de los pueblos originarios altamente interesados en acceder a la educación superior, como así también a una diversidad de estrategias institucionales implementadas para dar respuesta a estas demandas (la mayoría de las cuales incluyen estipendios económicos –becas– y acompañamiento pedagógico, o tutorías).

En la actualidad nos encontramos frente a un panorama simultáneamente múltiple y restringido: múltiple en sus indagaciones académicas y en los perfiles de estudiantes indígenas que acceden a las universidades, pero aún restringido en cuanto a los alcances y las áreas universitarias interpeladas por este fenómeno. Un estudio desarrollado por Ossola (2015) muestra que la extensión universitaria y las facultades y carreras más afines al humanismo y las ciencias de la salud son las que preponderantemente se vuelcan a pensar la inclusión de los indígenas. Por su parte, Guaymás (2014), muestra que los programas de inclusión de indígenas suelen estar aprobados por los consejos de las facultades, y muy pocos llegan a ser tratados por los consejos superiores (órganos de mayor jerarquía). Por ésta y otras razones, la temática de la inclusión de los pueblos originarios, y la interculturalidad en general, continúan siendo periféricas en las agendas universitarias argentinas.

Conocer las trayectorias escolares de los pueblos indígenas nos permite analizar los vínculos que mantienen estos pueblos con los sistemas escolares (nacional y provincial). El estudio de estas trayectorias señala que las desventajas en el ingreso y la permanencia de los indígenas al sistema educativo formal son visibles cuando se correlacionan la edad de los individuos con la cantidad de años cursados y/o aprobados (Ossola, 2015). Asimismo, es importante indagar en las especificidades de cada pueblo indígena, ya que el tipo de asentamiento (urbano o rural) y el uso de la lengua indígena repercuten en las trayectorias escolares de los niños y jóvenes.

A nivel general, en la Argentina ocurren fenómenos similares a los registrados en Brasil, en relación con la situación educativa de los pueblos indígenas. Es decir, la tasa de escolaridad de los pueblos indígenas en el nivel primario ha alcanzado niveles de relativa igualdad en comparación con la tasa de escolaridad para la población total. Así, en el país, la absoluta mayoría de la población indígena de entre cinco y catorce años asiste a un establecimiento educativo (94,6%), proporción similar a la total del país: 95,3% (Indec, 2004-2005).

Las diferencias en las trayectorias escolares entre el segmento indígena y la población total del país muestra brechas más pronunciadas en relación con el acceso y la graduación de los niveles de escolaridad medio y superior (Unicef, 2010). Esto se corresponde, en términos de edades, a las poblaciones adolescentes y jóvenes:

Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes (indígenas), se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los niños indígenas. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años (Unicef, 2009: 34).

Así, las trayectorias educativas de los pueblos indígenas en la Argentina muestran un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa, conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, de manera más específica, se establecen correlaciones entre *edad* y *año aprobado*. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de estos pueblos en el país (Unicef, 2009; Ossola, 2015).

Analizando los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI, 2004-2005), Julieta Rezaval y Mariana Paladino señalan la desventaja de la población indígena con relación a la población total del país, respecto del ingreso a la educación superior. De esta manera, la población indígena concentrada en la franja de edad de entre 20 y 29 años registra un porcentaje de 15% de asistencia al nivel educativo superior (universitario y no universitario), mientras que para la población total, en el mismo rango etario, el porcentaje asciende al 46% (Rezaval, 2008 y Paladino, 2009).

Paladino (2009) indica que este porcentaje (el 15%) debe ser matizado tomando en cuenta la diversidad que caracteriza a la población indígena del país. De este modo, mientras pueblos como el mapuche registran un porcentaje cercano al 15%, otros, como el wichí, presentan apenas un porcentaje cercano al 1% en la formación superior. Según esta autora, existe una correlación entre el nivel de escolaridad y el grado de urbanización. Por ejemplo, para los pueblos mencionados, el 71% de los mapuches que habitan en las provincias de la Patagonia vive en las ciudades y de los que migraron a Buenos Aires, prácticamente el 100%. Por el contrario, entre los wichí la urbanización es escasa: solo el 27% vive en las ciudades (generalmente de Salta, Chaco y Formosa, no han migrado a Buenos Aires u otras capitales de provincias). La diferencia entre los pueblos indígenas en los niveles de urbanización es un factor que influye a lo largo de las trayectorias escolares de los sujetos (Ossola, 2015).

En la última década se aprobaron en el país normas que promueven la incorporación de jóvenes a la educación, nos referimos a la Ley de Educación Nacional (2006) que determinó la obligatoriedad del nivel secundario; en paralelo se implementó desde 2009 la Asignación Universal por Hijo (A.U.H.)<sup>xii</sup> y en 2014 el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR.)<sup>xiii</sup> Sobre las primeras dos medidas Bendit y Miranda (2013:101) destacan que dieron lugar a un marco de derechos aún en proceso de evolución, pero que hacia 2012 se podía observar un aumento en la escolarización de los jóvenes. Dado lo reciente de la aplicación de estas políticas resulta difícil encontrar estadísticas indicadoras de sus efectos en la población en edad escolar indígena del país, sin embargo datos del Ministerio de Educación de Chaco (provincia argentina con población indígena) muestran un destacable crecimiento: en 2008 eran 602 los alumnos que cursaban el nivel secundario y 115 el nivel superior no universitario. En 2014 la matrícula indígena de educación media ascendía a 2.712 y la de superior no universitaria a 644 (Rosso, Artieda y Luján, 2016:4). Crecimiento que a primera vista resulta alentador pero al que faltan indicadores que los problematizan, tales como índices de sobre-edad, permanencia, egreso y residencia rural o urbana de los estudiantes.

Es importante resaltar que el comienzo de las iniciativas y programas formulados por algunas universidades en Argentina para promover el ingreso de estudiantes indígenas no generó tanto debate como en Brasil, o al menos no tuvo la misma repercusión en los medios de comunicación y de opinión. El hecho de que en este país, el carácter elitista y de exclusión de la educación superior estuviera abiertamente expuesto, debido a los exámenes de ingreso altamente exigentes provocó -en un contexto de movilización y reconocimiento de diferentes movimientos sociales, entre ellos, los indígenas - la necesidad de repensar o formular mecanismos para lo que se configuró discursivamente como “inclusión de la diversidad en la universidad” o también “acciones afirmativas”. De forma diferente, en la Argentina, la gratuidad de la educación superior universitaria y las condiciones de accesibilidad han reforzado un imaginario colectivo de apertura de la universidad hacia todos los sectores poblacionales y por lo tanto, no se ha problematizado hasta recientemente la inclusión en el ingreso de minorías o grupos subalternizados<sup>xiv</sup> (Paladino, 2009; Rezaval, 2008 y Sánchez Martínez, 2003). Sin embargo, algunos estudios señalan que el debate sobre el acceso, la permanencia y la graduación en las universidades públicas del país debe ser trasladado desde el análisis de las condiciones de accesibilidad, que son amplias en comparación con otros sistemas de educación superior, hasta las condiciones de permanencia, tomando en cuenta factores explícitos e implícitos, que actúan para la selección de los estudiantes en los primeros años de estudio -durante los cuales se registran las mayores tasas de deserción- (Rezaval, 2008 y Secretaría de Políticas Universitarias, 2009). En la Argentina el principal problema que deben sortear las instituciones de formación universitaria estatal es el elevado porcentaje de deserción estudiantil, concentrado sobre todo en el primer año, con valores que rondan entre el 40% y el 50% (Fernández Lamarra, 2003). En efecto, al analizar qué sectores logran graduarse y qué otros suelen abandonar sus estudios universitarios, la variable de desventaja socio-económica aparece como un criterio analítico central (Rezaval, 2008).

También es importante destacar que la Argentina no se caracteriza por problematizar sobre las identidades y la diversidad cultural y lingüística de los usuarios de los sistemas educativos, sino por aplicar medidas basadas en criterios económicos y universalistas. La carencia de medidas de acción afirmativa o discriminación positiva en el país pueden comprenderse en el marco de la vigencia del imaginario al que aludimos anteriormente, a través del cual los argentinos se auto-perciben como un país blanco, culturalmente homogéneo y ligado a los valores y las tradiciones de los inmigrantes europeos (Ossola, 2015). Las leyes que dieron forma al proceso de formación del Estado reafirmaron este imaginario hegemónico, negando



sistemáticamente la presencia y el aporte cultural de minorías como la población afrodescendiente e indígena (Briones, 2005; Geler, 2007 y Grimson, 2011).

Debido a estas razones, el estudio de la diversidad étnica en las instituciones de educación superior tiene una visibilidad reducida, acompañada de una documentación discontinua y desarticulada (Ossola, 2015). La legislación tampoco acompaña a visibilizar el fenómeno de los indígenas en las universidades. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Argentina es una Modalidad del Sistema Educativo Nacional, (Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006), que garantiza el derecho a la educación para los pueblos indígenas en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, sin tomar en consideración al nivel superior, y dejando la potestad de la aplicación de medidas de inclusión educativa a las universidades e institutos de formación superior, que se guían por la Ley de Educación Superior N° 24.521. En su modificatoria del año 2015, se incluyó en el artículo N°2, el inciso c, que indica que es responsabilidad del Estado nacional y de las provincias “Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. En el país no hay universidades indígenas<sup>xv</sup> – aquellas destinadas específicamente a la formación de los indígenas– o interculturales<sup>xvi</sup>, esto es las que no circunscriben su matrícula a los indígenas, pero cuentan con una formación centrada en los desarrollos locales o etno-desarrollos.

Guaymás registra diferentes modalidades de vínculos entre pueblos indígenas y universidades en el caso de Argentina. Para nuestros fines pondremos el foco en cuatro de ellas<sup>xvii</sup>: 1. Cátedras Abiertas y Cátedras Libres; 2. Programas para la inclusión de estudiantes<sup>xviii</sup>; 3. Carreras Universitarias<sup>xix</sup> y 4. Equipos de Extensión Universitaria (Guaymás, 2014).

El texto presentado en este dossier por Ivanoff y Loncón da cuenta de la primera de estas modalidades, al describir y analizar los avances realizados por la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en la capacitación de Promotores Jurídicos Indígenas de los pueblos mapuches y tehuelches. Los objetivos principales de la Cátedra Libre son: vincular los conocimientos de la universidad con los saberes indígenas, y colaborar con la autonomía de estos pueblos en materia jurídica. Es importante destacar que las acciones desarrolladas recibieron reconocimiento y financiación del Programa Nacional de Voluntariado Universitario (Secretaría de Políticas Universitarias), que si bien es limitado en recursos, no deja de ser un apoyo esencial para las actividades de extensión, que aún cuentan con poca legitimidad y financiación en el país. Los autores señalan la importancia de la promoción de los derechos indígenas, que debe realizarse de manera articulada, tomando en cuenta los derechos territoriales, lingüísticos, de acceso a los medios de comunicación, al agua y al trabajo de auto-gestión. En cuanto a los desafíos por delante, indican que el principal es lograr interculturalizar los diseños curriculares de esa casa de estudios, para lograr una relación más horizontal entre los conocimientos académicos y los procedentes del entramado social indígena.

La segunda modalidad (programas para la inclusión de indígenas a la universidad) referida por Guaymás es abordada y problematizada de diferentes formas y en relación a contextos étnicos, provinciales y nacionales distintos por los artículos de Laura Rosso, Juliana Jodas y Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Laura Rosso se refiere al Programa de Pueblos Indígenas (PPI), de la Universidad Nacional del Nordeste, provincia de Chaco y Corrientes. El mismo tiene entre su principal objetivo apoyar y acompañar el ingreso y permanencia de estudiantes qom, wichí y moqoit en las carreras de grado que se dictan en dicha universidad. El artículo constituye un trabajo de reflexividad antropológica interesante, ya que la autora problematiza su rol de investigadora al mismo tiempo que coordinadora del programa, dejando en claro que su posición como escritora no es neutra. A través de entrevistas mantenidas con miembros de la Comisión Asesora Indígena, que acompañan el desarrollo del PPI,

Rosso indaga sobre las actividades, los roles y las identidades de estos líderes indígenas, quienes mantienen prácticas de participación, negociación y críticas sobre el Programa. Tres aspectos destacan entre los estudiados por la autora. En primer lugar, las preguntas acerca de las potencialidades y los límites de una Comisión Asesora formada por indígenas en una universidad convencional. En este sentido, Rosso destaca que la misma es percibida, por sus miembros, como un “hueco”, es decir, un espacio de maniobra o de posibilidad para el ingreso de las complejas temáticas indígenas al repertorio de temas abordados por la universidad. En segundo lugar, la autora aborda las nociones de “saber” y de “formación” entre estos líderes indígenas, resaltando que el pasaje por espacios no escolares, como las iglesias evangélicas y los sindicatos, resultan relevantes en las trayectorias vitales de los entrevistados. Por último, la autora comparte la pregunta por los rótulos que los investigadores utilizamos para referirnos a los participantes de nuestras investigaciones. Al respecto, Rosso convida a la reflexión sobre las categorías empleadas para hacer alusión a sujetos con formaciones y aspiraciones diversas, bajo clasificaciones como “militantes indígenas” y/o “sabios indígenas”.

El artículo de Juliana Jodas muestra la experiencia académica de un sector de jóvenes indígenas de varias etnias de Brasil en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), ubicada en el estado de San Pablo. Se trata de un estudio etnográfico que indaga en los diferentes usos y sentidos de la universidad para los indígenas, entendiéndola como un espacio de frontera, en el que las diferencias e identidades son negociadas y reconocidas. La autora reconstruye el trazado de una política de inclusión de los indígenas en la UFSCar, insertándose a sí misma en esa narrativa. De este modo, presenta diferentes situaciones que los estudiantes indígenas enfrentan en su cotidiano, desde la posibilidad de ir a estudiar, las dificultades para mantenerse en las carreras y los desafíos que tienen para desarrollar sus trayectorias académicas en contextos de múltiples saberes y demandas heterogéneas (por parte de las comunidades, sus familias y la universidad). Respecto del ingreso, encuentra que existe una diversidad de situaciones que llevan a los jóvenes a buscar la educación superior, pero destaca que gran parte de ellos tiene algún tipo de vínculo previo con el movimiento indígena, lo cual tiene un impacto, significativo de ser analizado, en sus trayectorias y proyectos de futuro. Asimismo, Jodas indica que sería importante observar a las universidades como “nuevos territorios indígenas”, debido a la activa ocupación y apropiación de ese espacio en el caso estudiado, en donde se negocian nuevos saberes y se ponen en cuestión las fronteras académicas y las fronteras de la identidad indígena (ambas porosas y flexibles para la autora).

En un contexto provincial (estadual) altamente conflictivo en las relaciones entre indígenas y no-indígenas, signado por la violencia de éstos últimos hacia los primeros, Aguilera Urquiza describe un programa de inclusión de estudiantes indígenas en el estado de Mato Grosso do Sul, que inicialmente reunió a dos universidades, y más tarde a cuatro, ubicadas en dicho estado. Se trata del Programa Red de Saberes, que ya tiene 12 años de existencia, y se trata de los programas más antiguos en Brasil implementados por instituciones de educación superior volcados para atender el ingreso, permanencia y graduación de indígenas. Dicho programa, altamente exitoso, y que ha formado importantes líderes, profesionales e intelectuales indígenas, con actuación significativa a nivel provincial y nacional, fue posible gracias a la financiación de la Fundación Ford, a través del Programa Pathways for Higher Education. Muestra la influencia y significación del apoyo de las agencias internacionales, en una arena que no recibe el necesario apoyo institucional y recursos propios del país. Aguilera Urquiza, en su condición de investigador, profesor y ex-director de dicho Programa, indaga, en base a una caracterización del contexto sociopolítico e histórico regional, si la educación superior entre las etnias de Mato Grosso do Sul está posibilitando la construcción de autonomía y autodeterminación o si podría entenderse como una mera concesión, o al decir de Segato, una “inclusión despolitizada”, sin afectar relaciones de colonialidad en los poderes y conocimientos

legitimados. Sin llegar a una respuesta conclusiva, debido a la complejidad de la temática y a su investigación estar en curso, el autor presenta las ambigüedades y matices en esta relación, apuntando hacia las apropiaciones activas y críticas de los actores indígenas, que a pesar de todas las limitaciones, ven en la universidad un espacio de empoderamiento y de lucha por sus intereses y derechos.

El artículo de Cássio Knapp y Andrébio Silva Martins analiza un caso específico de lo que en términos de Guaymás sería la tercera modalidad, es decir carreras que han sido construidas e implementadas pensando en la formación específica de indígenas en la educación superior. Estos autores dan cuenta de una licenciatura para formación de maestros indígenas en el estado de Mato Grosso do Sul, implementada por la Universidad Federal de Grande Dourados. En Brasil, esta modalidad se llama "Licenciaturas indígenas o interculturales", y abarcan únicamente a estudiantes indígenas. Los autores se centran en analizar el proceso de selección que dicha licenciatura lleva a cabo para el ingreso de los candidatos indígenas, cuestionando las políticas y procedimientos de evaluación, que si bien se guían por principios de "especificidad", "diferencia", "bilingüismo" e "interculturalidad" acaban reproduciendo perspectivas simplificadoras o estereotipadas sobre las identidades indígenas, desconsiderando el contexto contemporáneo y político de la población Kaiowá y Guaraní que accede a dicha licenciatura. Knapp y Martins, como profesores y gestores de dicha licenciatura, dan cuenta de los obstáculos, pero también de las modificaciones que el equipo coordinador fue promoviendo en los diferentes años para mejorar las dificultades comentadas. Es significativo el hecho de que muestran modelos de las evaluaciones aplicadas en el ingreso de los estudiantes, permitiendo avanzar en un análisis comparativo y crítico de los criterios y capacidades que son exigidas a los candidatos indígenas. Resaltan como aspectos positivos de la nueva configuración una mayor valorización de la lengua guaraní en su modalidad oral y escrita.

El artículo de Mancinelli da cuenta de la cuarta modalidad: la extensión universitaria. Analiza los vínculos entre los proyectos de extensión universitaria impulsados desde la Universidad de Mar del Plata y la inclusión de jóvenes wichí de la provincia de Salta en esa casa de estudios. Es decir, la actuación de ciertos grupos de extensión de dicha universidad en algunas comunidades wichí ha creado las condiciones para la construcción de redes de apoyo, que posibilitaron y continúan posibilitando la migración temporaria de algunos jóvenes a la ciudad de Mar del Plata con fines de estudio. La autora enfatiza la necesidad de recuperar el eje territorial y socio-económico, en el que se desarrollan las condiciones de existencia y reproducción social de los pueblos indígenas y que explican en gran parte la creciente demanda de los wichí de la provincia de Salta por acceso a niveles de escolarización más avanzados, entre ellos, la universidad. Mancinelli muestra, a partir de su etnografía, cómo la educación escolar se vincula a la reivindicación hacia el Estado de cuestiones estructurales, como por ejemplo, la construcción de una bomba de agua en las comunidades wichí de Embarcación (Salta), solicitud atendida a partir de la escuela. En el caso específico de la educación superior, el artículo discute los vínculos entre la formación universitaria y la posibilidad de construir alternativas económicas y de empleo, que posibiliten cierto tipo de autonomía relativa y mayor bienestar entre las comunidades wichí del Gran Chaco.

Desde un abordaje más macro, el artículo de Harder y Freitas conjuga perspectivas de la Antropología de la Educación y la Antropología Jurídica para debatir acerca de los lugares (reales y legales) que los indígenas ocupan en las universidades brasileras. El estudio muestra las relaciones de alteridad y los recursos empleados por el lenguaje formal de las ciencias jurídicas para referirse a los indígenas. El corpus de análisis es el "*Acórdão n. 186 del Supremo Tribunal Federal*", un documento que fue sancionado en 2012 por la Corte Constitucional Brasilerá y que legisla en favor de los cupos para el acceso diferencial a la universidad por parte de ciertos sectores poblacionales, como ser los afro-brasileros y los pueblos indígenas. A través de un

estudio riguroso, pero a la vez accesible, los autores muestran las ideas en tensión que atraviesan al *Acórdão*, en tanto arena de disputa socio-política. En este marco, destaca la deconstrucción que los autores realizan de ideas muy arraigadas respecto de qué tipo de habilidades se requiere para ingresar a la universidad; (re)pensar el mérito y la meritocracia es una de las grandes contribuciones del escrito. Por otra parte, se proponen caminos fértiles para debatir los criterios raciales y de etnicidad que son utilizados para la selección de estudiantes en un contexto de gran desigualdad social, como el que caracteriza a la sociedad brasilera.

Así vemos que los artículos que componen este dossier ofrecen, desde abordajes teórico-metodológicos antropológicos, diferentes miradas y discusiones sobre una temática relevante de indagación y que desafía a las universidades de Argentina y Brasil a problematizar no sólo el lugar de las “minorías” en su interior, sino también la revisión de los fundamentos, currículos y conocimientos legitimados en sus prácticas cotidianas e institucionales, abriéndose a la posibilidad de ser realmente una “brecha” en la construcción de una sociedad más justa, plural y democrática.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, N. (2008) *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de incluso étnico-racial no Brasil*, disertación de Maestría, Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, *mimeo*.
- (2014) *Entre a tutela e a autonomia: a atuação da Funai na promoção do acesso e permanencia de indígenas no ensino superior*, Tesis de doctorado, Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, *mimeo*.
- Amaral, W. R. de (2010), *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*, Tesis de doctorado en Educación, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, *mimeo*.
- Arce, H. (2010) Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal, en S. Hirsch y A. Serrudo (comps.) *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Artieda, T., Rosso, L. y Luján, A. (2012). “Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión”. En III Congreso Latinoamericano de Antropología (páginas). ALA 2012. Santiago, Chile, [obra inédita].
- Bendit, R., y Miranda, A. (2013) “Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en argentina”. En *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 1(21), 93-123.
- Bergagna, A., Carrizo, K. y Sacchi, M. (2012) “La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, Argentina”. En *Revista ISEES*, Núm. 11, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 103-116.
- Briones, C. (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En Briones, C. (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Fernández, G. (2010) Mostrar y decir la etnicidad: reglas prácticas, indígenas y campesinos en una universidad argentina. En *Cuadernos Interculturales*, Vol. 8, Núm 14, 185-195.

- Fernández Lamarra, N. (2003) La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2009). Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní. Buenos Aires: Ediciones Emede S.A.
- (2010). Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI. Buenos Aires: Ediciones Emede S.A.
- Freitas, A. E. de C. (2015), Org. *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil*. Povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes. Rio de Janeiro: E-papers.
- Freitas, A. E. de C. y Harder, E. (2011), "Alteridades indígenas no Ensino Superior: perspectivas interculturais contemporâneas", *Anales de la Reunión de Antropología del Mercosul*, Curitiba.
- Geler, L. (2007) Pobres negros: algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. En: García Jordán, P. (comp.) *Estado, región y poder local en América Latina siglo XIX-XX: algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI editores. G
- Guaymás, A. (2014) Educación superior y pueblos indígenas en Argentina: propuestas interculturales en formación técnica, profesional y académica. Ponencia presentada en la mesa temática: Diálogos sur-sur: pedagogías descolonizadoras. [http://www.idaes.edu.ar/pdf\\_papeles/4-31%20%C3%81lvaro%20Guaym%C3%A1s.pdf](http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-31%20%C3%81lvaro%20Guaym%C3%A1s.pdf) [Consulta: marzo 2016].
- Hanne, V. (2011) "De la omisión a la afirmación: un desafío para las prácticas políticas y universitarias". En Simposio Pensar la Universidad en su contexto. Perspectivas evaluativas.
- Luciano, G. dos S. (2009). "O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas", en Adir C. Nascimento (comp.), *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades*, Campo Grande, UCDB.
- Messineo, C. y Cúneo, P. (2006) "Las lenguas indígenas de la Argentina: situación actual e investigaciones". Third International Workshop on (Semi) Numerical Techniques in Polynomial Equation Solving, in Honor of Jo Heint's 60th. Buenos Aires.
- Núñez, Y. (2012) "Educación superior e interculturalidad en Misiones - Argentina". En *Textos e Debates* Núm.21. Roraima; Universidade Federal de Roraima, 59-75.
- Ossola, M. M. (2010). "Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)". En *Revista ISEES*, Núm.8, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 87-115.
- (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la Educación Superior de Salta*. Santiago del estero: Edunse.
- Paladino, M. (2009) "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES*, Núm.6, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 81-122.
- \_\_\_\_\_ (2012). "Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez.

- Paulino, M. (2008) *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*, disertación de maestría en Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Ramirez, I.; Artieda, T. (2010) "Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987- 1999)". *XXX Encuentro de Geohistoria Regional. IIGHI- CONICET- Agencia, Resistencia, Chaco*. Soporte CD.
- Rezaval, J. (2008) Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Rosso, L., Artieda, T. y Luján, A. (2016) Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad, en D. Mato, D. *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Buenos Aires, EDUNTREF, 15 págs., en prensa.
- Sánchez Martínez, E. (2003) La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Documento de Trabajo (102). Buenos Aires; Universidad de Belgrano.
- Segato, R. (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos, y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Souza Lima, A.C. (2008) "Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil. Una experiencia de fomento a acciones afirmativas en la educación superior", *Revista ISEES*, Núm.6, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 63-78.
- \_\_\_\_\_ (2016), org. *A educação superior indígena no Brasil. Balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Souza Lima, A.C. y Barroso-Hoffman, M. (2007) Seminario "Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados". Río de Janeiro, Laced-Museu Nacional.
- Souza Santos, B. (2008) *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Coimbra: Almedina.
- Unamuno, V. (2010) "Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina" en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(2), 88-97.
- (2012) Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, Vol. 7, Ponta Grossa, 31-54.
- Valenzuela, E. (2008) Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, en D. Mato *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Zaffaroni, A. y Guaymás, A. (2011) "Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior". En *Revista ISEES*, Núm.9, Santiago, Chile: Fundación Equitas, 99-114.

i En el último censo fueron identificadas 305 etnias que hablan 180 lenguas diferentes y representan 0,4 % de la población brasileña, aunque este porcentaje varía mucho según las regiones. Por ejemplo, en la Amazonia, en algunos municipios, constituyen más de 50% de la población.

ii Órgano que desde 1967 coordina las políticas indigenistas nacionales, ubicado dentro del Ministerio de Justicia.

---

<sup>iii</sup> Estudios muestran que la mayoría de los estudiantes que están en las universidades públicas han realizado sus estudios primarios y secundarios en colegios privados, y lo contrario: estudiantes de las universidades privadas provienen de escuelas públicas. Esto refleja tanto la baja calidad de la educación pública (problema que no se circunscribe a las escuelas indígenas, sino a las escuelas frecuentadas por sectores populares), como el carácter productivista y tecnocrático de la educación privada, que desde los niveles inferiores forma a sus estudiantes según los contenidos que serán evaluados o considerados en los exámenes de ingreso universitarios (descuidando o ni siquiera considerando otro tipo de contenidos y competencias).

<sup>iv</sup> A partir del 2006, se instituyó una normativa para el otorgamiento de las becas. Entre las reglas, consta un documento para comprobar la “identidad indígena” (a partir de una carta de un líder de la comunidad), el “desempeño académico” del alumno y también el requisito de que presente una propuesta de trabajo a ser desarrollada durante o después de la carrera en su comunidad o en alguna organización indígena, buscando promover así un “compromiso” del estudiante con la causa indígena. En los últimos años, la FUNAI ha establecido convenios con algunas universidades del país que implementaron acciones afirmativas para el ingreso de estudiantes indígenas, con el objetivo de garantizar su permanencia. Ver Almeida (2014) para un mayor conocimiento sobre el apoyo de la FUNAI a la educación superior indígena.

<sup>v</sup> Las acciones afirmativas eran una reivindicación antigua del movimiento negro brasileño, pero entraron recién en la agenda pública en los primeros años del siglo XXI, en el contexto de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, Xenofobia y Formas Correlatas, en 2001. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso nombró una comisión para elaborar la posición de Brasil en la Conferencia, que agrupaba integrantes del movimiento negro. El grupo reivindicó acciones afirmativas como forma de romper con las desigualdades raciales y entre ellas fue enfatizada la política de cuotas para el acceso a las universidades públicas. Sin embargo, como el gobierno se oponía a las cuotas, decidió crear un programa – que se llamó Diversidad en la Universidad - que prestase apoyo financiero y estimulase la acción de las entidades que desarrollaban cursos preparatorios para el ingreso a la universidad, dirigidos a mejorar el desempeño de la población negra e indígena en los exámenes de ingreso (Almeida, 2008).

<sup>vi</sup> Esta es la forma más común de referirse a las diversas modalidades que las universidades crean para reservar un cierto porcentaje de vacantes para segmentos de la población que se considera que están excluidos de este nivel educativo (afro-descendientes, indígenas, alumnos de bajos recursos socioeconómicos, alumnos provenientes de escuelas públicas, alumnos con discapacidad, entre otros).

<sup>vii</sup> Esa ley estaba en discusión en el congreso desde el año 1999, sin embargo, no era aprobada, hasta que finalmente se sancionó en agosto de 2012. Las universidades nacionales que ya venían implementando acciones afirmativas antes de esta ley, lo habían hecho por resolución de los propios consejos universitarios y, en parte, estimuladas por el Programa REUNI, que previa mayor presupuesto para las universidades que promoviesen tal tipo de acciones. Por otro lado, existen en Brasil universidades estaduais (provinciales) que también promovieron acciones afirmativas para el ingreso de negros e indígenas. Estas han sido aprobadas por las asambleas legislativas (leyes estaduais).

<sup>viii</sup> La beca, dirigida exclusivamente a estudiantes indígenas y población quilombola, tiene un valor de 900 reales (aproximadamente 250 dólares mensuales), lo que representa poco más del doble de otras modalidades de becas disponibles para alumnos de grado de carácter universalista. Así y todo, este valor es muy bajo para los costos de vida e inflación del país.

<sup>ix</sup> Sin embargo, cabe observar que algunos programas de fomento y becas, lanzados por el Ministerio de Educación, buscaron superar esa visión limitada de permanencia, promoviendo la inserción de los estudiantes indígenas en actividades de docencia, investigación y extensión. Entre dichos programas, se destaca el Programa de Educación Tutorial-PET. Ver Freitas (org.), 2015, para un análisis de dicho programa y las prácticas e impactos generados en las universidades donde se implementó.

---

<sup>x</sup> Hay que señalar que los vínculos entre las instituciones de educación superior no-universitaria y los pueblos indígenas tuvieron un camino diferente, subsistema no abordado en esta introducción. Sobre el mismo y en la provincia del Chaco particularmente, existen trabajos que abordan esta temática (Valenzuela, 2008; Ramírez y Artieda, 2010; Unamuno, 2010, 2012)

<sup>xi</sup> Estos pueblos son: Atacama, Avá guaraní, Aymarará, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí (Nivaclé), Comechingón, Diaguita/Diaguita calchaquí, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, Kolla, Lule, Mapuche, Mbyá guaraní, Mocoví, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Selk'nam, Tapiete, Tehuelche, Tilián, Toba (Qom), Tonokoté, Tupí guaraní y Wichí.

<sup>xii</sup> Aprobada por Decreto No. 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación.

<sup>xiii</sup> Aprobado por Decreto No.84/14 del [Poder Ejecutivo de la Nación](#).

<sup>xiv</sup> Las instituciones de educación superior en la Argentina se rigen a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, y por una serie de normas reglamentarias que se fueron dictando desde entonces, para hacer posible la aplicación de la misma (Sánchez Martínez, 2003). El Sistema de Educación Superior Argentino se compone del subsistema universitario y del subsistema no universitario o terciario. Dentro de las universidades, se diferencia entre las instituciones estatales y las privadas. Entre las características principales de las universidades argentinas figuran: amplia autonomía institucional y autarquía económica y financiera; gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas (a pesar de que legalmente están facultadas para establecer un gravamen); régimen de acceso con bajo nivel de selectividad, predominante en las universidades públicas y el financiamiento mayoritariamente estatal de las universidades públicas (Rezaval, 2008: 58-59).

<sup>xv</sup> Solo se registra la reciente creación de un Centro Regional de Estudios Superiores Indígenas (CERESBI) dependiente de la Universidad Nacional del Chaco Austral en conjunto con una organización qom (Asociación LQATAXAC NAM QOMPI), centro ubicado en Pampa del Indio, Chaco, en el que se dicta la Licenciatura universitaria en Enfermería Bilingüe e Intercultural destinada a egresados indígenas de una Tecnicatura en Enfermería Intercultural no universitaria. En: <<http://www.telam.com.ar/notas/201509/119862-chaco-inauguracion-terciario-indigena.html>> Noticia publicada el 13/09/2015.

<sup>xvi</sup> En agosto de 2013 se llevó a cabo una audiencia pública en la ciudad de Buenos Aires para la presentación y el debate sobre el proyecto de ley de creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. A la fecha no se han registrado avances al respecto.

<sup>xvii</sup> La cantidad de experiencias registradas aumenta en cada congreso o evento que se realiza para reflexionar sobre la temática, y los bordes para categorizar a tales experiencias entre sí tienden a complejizarse.

<sup>xviii</sup> Entre los programas universitarios en Argentina que han adoptado iniciativas de inclusión de indígenas se encuentra el Programa para estudiantes mbyá guaraníes en la Universidad Nacional de Misiones (Arce, 2010 y Núñez, 2012); el Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Artieda *et al.*, 2012); el Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta (Bergagna *et al.*, 2012; Ossola, 2010 y Zaffaroni y Guaymás, 2011) y el Programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (Rezaval, 2008 y Hanne, 2011), entre otros. Este último funciona desde 2002, ofreciendo tutorías académicas, becas de manutención, de alimentación y alojamiento (Rezaval, 2008).

<sup>xix</sup> El autor se refiere a la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, que se dicta en la Universidad Nacional de Santiago del Estero desde 2012.











