

7. Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. Una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco

Racism, exclusion and inequities in the Argentine university system. A consultation with students and professionals from indigenous peoples in the province of Chaco

Daniel Mato* @ 

* Universidad Nacional de Tres de Febrero y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos. Se destaca también por la gratuidad y normativa ampliamente inclusiva de su sistema universitario público. No obstante, exhibe inequidades estructurales de cuño racista, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas de acceso a una educación superior culturalmente relevante y provechosa trayectoria en la misma. Las primeras secciones de este artículo ofrecen un breve análisis de la importancia y desafíos de la problemática planteada y su relación con la reproducción y naturalización del racismo en la sociedad argentina. Posteriormente, con el propósito de ahondar en la comprensión de algunos de estos problemas, presenta algunos resultados de una consulta exploratoria realizada con un grupo de estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. Finalmente, expone algunos aprendizajes y recomendaciones derivados de dicha consulta.

Palabras clave: Racismo; Inequidades; Sistema Universitario; Pueblos indígenas; Argentina

Racism, exclusion and inequities in the Argentine university system. A consultation with students and professionals from indigenous peoples in the province of Chaco

ABSTRACT

Argentina is one of the most advanced countries in Latin America in terms of human rights. It also stands out for the free and broadly inclusive regulations of its public university

system. However, it exhibits structural inequities of a racist nature, legal inconsistencies and public policy inadequacies that violate the constitutional rights of Afro-descendant and indigenous people and communities to have access and fruitful higher education. The first sections of this article offer a brief analysis of the importance and challenges of the problem raised and its relation to the reproduction and naturalization of racism in Argentine society. Subsequently, with the purpose of deepening the understanding of some of these problems, it presents some results of an exploratory consultation carried out with a group of students and professionals of indigenous peoples in the province of Chaco. Finally, it discusses some lessons and recommendations derived from this consultation.

Keywords: Racism; Inequalities; University system; Indigenous peoples; Argentina

Racismo, exclusão e iniquidades no sistema universitário argentino. Uma consulta a estudantes e profissionais de povos indígenas da província do Chaco.

RESUMO

A Argentina é um dos países mais avançados da América Latina em matéria de direitos humanos. Destaca-se também pelos regulamentos gratuitos e amplamente inclusivos do seu sistema universitário público. No entanto, apresenta iniquidades estruturais racistas, inconsistências legais e inadequações de políticas públicas que violam os direitos constitucionais das pessoas e comunidades afrodescendentes e indígenas de acessar e ter uma exitosa trajetória no ensino superior culturalmente. As primeiras seções deste artigo oferecem uma breve análise da importância e dos desafios do problema levantado e da sua relação com a reprodução e naturalização do racismo na sociedade argentina. Posteriormente, com o objetivo de aprofundar a compreensão de alguns destes problemas, apresenta alguns resultados de uma consulta exploratória realizada com um grupo de estudantes e profissionais de povos indígenas da província do Chaco. Finalmente, expõe algumas lições e recomendações derivadas desta consulta.

Palavras-chave: Racismo; Iniquidades; Sistema universitário; Povos indígenas; Argentina

Racisme, exclusion et iniquités dans le système universitaire argentin. Une consultation avec des étudiants et des professionnels des peuples indigènes de la province de Chaco

RÉSUMÉ

L'Argentine est l'un des pays les plus avancés d'Amérique latine en termes de droits de l'homme. Elle se distingue également par la réglementation libre et largement in-

clusive de son système universitaire public. Cependant, elle présente des inéquités structurelles de nature raciste, des incohérences juridiques et des politiques publiques inadéquates qui violent les droits constitutionnels des personnes et des communautés afro-descendantes et indigènes à accéder à un enseignement supérieur culturellement pertinent et à en bénéficier. Les premières sections de cet article proposent une brève analyse de l'importance et des défis du problème soulevé et de sa relation avec la reproduction et la naturalisation du racisme dans la société argentine. Ensuite, dans le but d'approfondir la compréhension de certains de ces problèmes, il présente quelques résultats d'une consultation exploratoire menée avec un groupe d'étudiants et de professionnels issus des peuples indigènes de la province de Chaco. Enfin, il présente quelques-uns des enseignements et des recommandations tirés de cette consultation.

Mots clés: Racisme; iniquités; système universitaire; peuples indigènes; Argentine

1. INTRODUCCIÓN

Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos. Se destaca también por la gratuidad y normativa ampliamente inclusiva de su sistema universitario público. No obstante, exhibe inequidades estructurales de cuño racista, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas de acceso a una educación superior socio-culturalmente pertinente, así como a una provechosa trayectoria en la misma. En este sentido, Argentina es uno de los ocho países latinoamericanos más atrasados en la materia, como surge de un conjunto de estudios elaborados para la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada en Córdoba en 2018 (CRES 2018) por un grupo de catorce especialistas en la materia, de once países latinoamericanos (Guaymás, 2018; Mato, coord., 2018), así como de otras publicaciones que ofrecen panoramas comparativos en la materia (De Souza Lima y Paladino, orgs., 2012; Mato, 2022).

La situación es tan preocupante que el 29 de marzo de 2021, el 85.º Plenario de Rectoras y Rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprobó el Acuerdo Plenario 1133/21, mediante el cual expresa "la importancia y la necesidad de reparar con urgencia la situación de discriminación y vulneración de derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes

y de pueblos indígenas que la versión vigente de la Ley de Educación Superior (LES) por omisión ocasiona” (CIN, 2021). Este acuerdo también expresa el respaldo de ese órgano interuniversitario al “Proyecto de Ley de Actualización de la Ley de Educación Superior” presentado a su consideración para enmendar el problema en cuestión, el cual incluso incorpora como anexo. En diciembre de 2021 este proyecto de ley fue formalmente presentado a consideración de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (Cámara de Diputados de la Nación, 2021). No obstante, a la fecha de revisión final de este artículo (10-12-2023), dicha comisión ni siquiera ha tratado ese proyecto, lo cual contrasta con el diligente tratamiento otorgado a otros proyectos. Esta desatención profundiza la situación de discriminación y vulneración de derechos expresada en el Acuerdo Plenario del CIN.

El Censo Nacional de 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina [INDEC], 2010) ofrece un sugerente indicador de una de las consecuencias de la vulneración de derechos y más ampliamente de la compleja problemática que constituye el foco de este artículo. Según datos de dicho censo, 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. No obstante, en el caso de la población indígena esta proporción es de solo el 10,99%. En tanto, respecto de la población afro-descendiente, dicho censo ni siquiera relevó datos. En cualquier caso, en lo que respecta a la población indígena, hay un detalle metodológico que permite afirmar que la desigualdad en cuestión sería en realidad más grave que el diferencial entre los porcentajes citados. Los datos censales refieren a la población “que asistió a un establecimiento educativo”. La diferencia entre estos porcentajes sería mayor si se considerara cada uno de los grupos poblacionales de referencia completo; es decir, si se incluyera también a quienes ni siquiera han tenido oportunidad de asistir a un establecimiento educativo. Esta afirmación se asienta en el hecho de que el mismo censo registra que la condición de analfabetismo de 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 estudio “Etnicidad y Educación en Argentina. Pueblos indígenas y afro-descendientes e inclusión educativa en Argentina” (Mato, 2020), elaborado como documento de referencia para el “Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe”¹ hace plausible afirmar que la escasa atención prestada a esta proble-

mática parece deberse en parte a una errónea expectativa de la eficacia que algunas disposiciones de la LES podrían tener respecto de la problemática que nos ocupa. El texto de esta ley nominalmente asegura el derecho a cursar estudios de educación superior a todas las personas que hayan aprobado la educación secundaria, así como a las mayores de veinticinco años de edad que no reúnan esa condición pero, demuestren que tienen experiencia, aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.² Esta creencia en la supuesta eficacia de una norma de acceso igualitario universal pasa por alto la importancia de diferencias socioculturales, desigualdades e inequidades que caracterizan a esta sociedad. En particular, parece ignorar la relevancia de obstáculos derivados de inequidades estructurales históricamente construidas que afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Es precisamente para responder a estos y otros problemas que atañen a estos pueblos que la reforma de la Constitución Nacional del año 1994, en los incisos 17 y 22 de su artículo 75, incluyó disposiciones para asegurar –entre otros- sus derechos educativos; que son los que la LES vigente omite, como lo señala el mencionado Acuerdo Plenario del CIN (CIN, 2021).

2. IMPORTANCIA 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 menoscaba sus oportunidades de acceso y exitosa trayectoria y graduación en ese nivel educativo. Además, como consecuencia de estos problemas se registra una escasez de profesionales de estos pueblos, la cual, aunada a la naturalización de criterios de ingreso y promoción de personal discriminatorios (por ejemplo, la no valoración del manejo de lenguas de pueblos indígenas), afecta las posibilidades efectivas de que integrantes de esos pueblos desempeñen funciones de gestión, docencia e investigación en ese nivel educativo. Adicionalmente, su nula o escasa presencia en los respectivos espacios educativos y de investigación priva a estos de sus contribuciones. Estos problemas tienen importantes consecuencias negativas sobre el resto del sistema educativo y también en otros ámbitos sociales.

Es posible señalar tres tipos principales de consecuencias negativas ocasionadas por la compleja situación brevemente reseñada en el párrafo anterior.

En primer lugar, 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. Un segundo tipo de consecuencias de estos problemas es 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 el sistema de educación superior ofrece a todas/os sus estudiantes, independientemente de su identificación étnica. Finalmente, un tercer tipo de consecuencias negativas se expresa en la escasa formación de profesionales de estos pueblos 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 intereses y propuestas en la formulación de políticas públicas. Otro 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 su incidencia negativa en las expectativas de formación profesional de nuevas generaciones de integrantes de estos pueblos.

En Argentina, el interés en resolver estos problemas enfrenta dos tipos de desafíos que es necesario superar. Un importante tipo de desafío proviene del hecho de que el interés de algunos actores sociales por asegurar la igualdad de oportunidades educativas de manera homogénea para toda la población suele hacer perder de vista la incidencia de diferencias lingüísticas y culturales en los procesos educativos, así como la existencia de inequidades estructurales que hacen que las políticas universalistas indiferenciadas acaben resultando inequitativas e ineficaces.

Un segundo tipo de desafío es la necesidad de reconocer la importante incidencia del racismo en la sociedad argentina contemporánea. El racismo es una ideología que impregna todos los ámbitos sociales. Sus manifestaciones no se limitan a las prácticas de discriminación racial. 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 aún hoy continúan re-

gistrándose hechos de discriminación racial con significativa frecuencia. 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 conciernen y que generalmente no son incluidos en la "historia oficial" que se estudia en ellos. Lo mismo ocurre con sus conocimientos en muchos otros campos. Todos estos problemas inciden negativamente en sus percepciones acerca del sistema educativo en general y del subsistema universitario en particular, y con ello su valoración y expectativas respecto de lo que estos pueden brindarles (Arce et. al., 2023; Cachambi Patzi, 2020; Choque, 2020; Guaymás et.al., 2020; Ivanoff, 2020; Guaymás y Chacoma, 2021; Juárez, 2018; Loncon, 2019; Mancinelli, 2019; Mancinelli et al, 2023; Mato, 2020; Millán, 2019; Núñez, 2019; Ossola, 2003; Paladino, 2009; Pincén, 2019; Rodríguez, 2020; Rodríguez y Ossola, 2022; Rodríguez y Sulca, E.M., 2020; Sulca O., 2019).

El mencionado estudio sobre el caso argentino realizado para el Informe GEM 2020 recogió testimonios acerca de la existencia de dificultades para cursar estudios en una lengua distinta a la lengua materna que afecta especialmente a estudiantes de algunos pueblos indígenas. También relevó testimonios acerca del dolor que les causa tener que leer textos y escuchar clases en los que se niega la existencia contemporánea de sus pueblos, o en los que se expresan prejuicios y representaciones descalificadoras al respecto. Finalmente, también concluyó que los programas de becas deberían considerar diferencialmente la situación de personas que viven en comunidades distantes de los centros educativos, lo cual en el caso de Argentina no hacen. Para asistir a clases, muchas de estas personas deben afrontar gastos de transporte, o incluso mudarse y encarar gastos de alojamiento y alimentación en las áreas urbanas en que estos suelen estar situados (Mato, 2020).

3. INEQUIDADES ESTRUCTURALES Y REPRODUCCIÓN Y NATURALIZACIÓN DEL RACISMO

El Censo Nacional 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 Organización de las Naciones Unidas (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, p. 4).

El racismo no culminó con la emancipación de la corona española. El Estado argentino realizó campañas militares contra los pueblos indígenas que dejaron honda huella en la historia de toda la sociedad nacional y en particular en estos pueblos; entre las más salientes, las llamadas “Conquista del Desierto” (1878-1885) y “Campaña del Chaco” (1870-1930) que aún viven en la memoria de los pueblos originarios de las regiones de referencia (Bayer et al, 2010; Chico, 2016; Chico y Fernández, 2008; Delrio et al, 2018; Trincherro, 2009; Vigay, 2023).

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 precarizados, sin condiciones básicas, o insuficientes, para sostener sus sistemas de alimentación y salud. O bien, acaban empujándolas a migrar a las ciudades, donde deben establecerse en asentamientos precarios, en condiciones socio-económicas desventajosas. 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 y en numerosas publicaciones sobre los problemas que afectan a las comunidades de pueblos indígenas (Buliubasich y González, coords., 2009; Cañuqueo 2015, 2016; Cayuqueo, 2018; Diáspora Africana de la Argentina y Asociación África y Consejo Nacional de Organizaciones Afro [DIAFAR y CONAFRO], 2019; Equipo Nacional de Pastoral Aborigen [ENDEPA], 2018; Geler et al, 2018; Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2014; Ramírez, 2019; Ro-

dríguez Duch, 2018; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [en inglés UNICEF], 2015).

Los procesos sociales mencionados constituyen modalidades de “racismo estructural, en sentido estricto” (Mato, 2023) que menoscaban significativamente las posibilidades efectivas de personas indígenas y afrodescendientes 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 sus derechos educativos. Como ya fue puntualizado en el mencionado Acuerdo Plenario del CIN, la versión vigente de la Ley de Educación Superior (LES) por omisión ocasiona “la situación de discriminación y vulneración de derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas” (CIN, 2021). Esta omisión legal se combina con la ausencia de políticas públicas y de regulaciones del sistema universitario que constituyen un entramado de “factores sistémicos e institucionales que tienden a naturalizar la reproducción del racismo” (Mato, 2023). Estas y otras inequidades afectan no solo las posibilidades de acceso, sino también las trayectorias educativas de las personas de estos pueblos que logran acceder a educación superior; las cuales frecuentemente se expresan en dolorosas experiencias subjetivas, perjuicios en su rendimiento académico, demoras en su graduación, e incluso en el abandono de los estudios (Mato, 2020).

Con el propósito de ahondar en la comprensión de algunos de los problemas señalados y de dar visibilidad a algunas de las formas concretas en que estos se expresan en el sistema universitario argentino e inciden en las experiencias de estudiantes de estos pueblos, consideré provechoso realizar una consulta exploratoria con un grupo contextualmente acotado de estudiantes y profesionales de algunos de estos pueblos. Las próximas tres secciones detallan por qué esta consulta se focaliza en la provincia del Chaco, ofrecen algunas referencias de contexto e informan sobre el grupo de estudiantes y profesionales que participaron en la consulta y la dinámica de esta. Posteriormente, se exponen algunos resultados de la consulta y, finalmente, con base en ellos, se comparten algunos aprendizajes, reflexiones y recomendaciones.

4. PORQUÉ LA CONSULTA FOCALIZA EN LA PROVINCIA DEL CHACO

En vista de la ausencia de registros sistemáticos de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el sistema universitario argentino (un mecanismo de invisibilización de los mismos que contribuye a la reproducción del racismo en este sistema), apenas compensado con los esfuerzos recientes y de limitado alcance (en tanto no alcanzan censalmente a la totalidad de su estudiantado) de unas pocas universidades nacionales, opté por focalizar esta primera consulta exploratoria en la provincia de Chaco.

Esta decisión responde a dos factores significativos. Uno de ellos es que el marco normativo de esta provincia es el más favorable de todo el país al reconocimiento de los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas, y alcanza a todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la educación superior no-universitaria. El otro es que esta provincia es sede de dos universidades nacionales, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus), que cuentan con sendos programas orientados específicamente a personas y comunidades de pueblos indígenas. Los casos de estas dos universidades resultan significativos, considerando que solo veinticinco, de las cincuenta y cinco universidades nacionales del país, cuentan con algún tipo de iniciativa institucional al respecto (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021). Estos dos factores contribuyen tanto a la existencia de redes relativamente extendidas de relaciones entre estudiantes y graduadas/os indígenas de dichas instituciones, como al desarrollo en su seno de reflexiones, intercambios y elaboraciones propias acerca de los problemas que nos ocupan.

Los casos de estas dos universidades contrastan con la situación predominante en buena parte de las universidades del país, como se desprende de los resultados de investigaciones precedentes y de intercambios con estudiantes y profesionales indígenas de universidades nacionales establecidas en otras provincias y en el Área Metropolitana de Buenos Aires que sostengo desde hace más de una década. Si bien existen varias excepciones, en la mayoría de los casos la existencia de estudiantes indígenas en sus aulas es ignorada (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021; Mato, 2020). Esta circunstancia, aunada a la ausencia de un contexto normativo comparable al de la provincia del Chaco, inhibe las posibilidades de estos estudiantes de hacer visible su pre-

sencia, así como el desarrollo de redes extendidas y de deliberaciones sobre estos problemas. Lamentablemente, la invisibilización de la presencia de estudiantes afrodescendientes en las universidades, consecuencia de la inexistencia de registros sistemáticos y de programas institucionales específicos, es aún mayor que la de estudiantes indígenas. Solo en una universidad nacional existe una cátedra libre que explícitamente les incluye en su labor, la cual ha impulsado el relevamiento de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la institución, aunque aún no alcanza a la totalidad del estudiantado.³

5. ALGUNAS REFERENCIAS DE CONTEXTO

Chaco es una de las cuatro provincias que integran la región histórico-geográfica denominada Nordeste Argentino (NEA). Según datos del Censo Nacional de Población del año 2010, la población total de la provincia era por entonces de 1.055.259 habitantes; el 3,9% de los cuales se reconoció como integrante de algún pueblo indígena. Se trata 41.304 personas, el 58,6% de las cuales habita en áreas urbanas y el 41,4% en áreas rurales (INDEC, 2010).

En esta provincia el 9,35% de la población en edades de 20 o más años “que asistió a un establecimiento educativo” cuenta con estudios superiores (universitarios y no-universitarios) completos. En el caso de la población indígena esta proporción es de solo 2,4%. Resulta plausible afirmar que esta desigualdad resultaría aún mayor si se dispusiera de datos que permitieran comparar el total de cada uno de estos dos grupos poblacionales y no solo el subtotal “que asistió a un establecimiento educativo”; porque en esta provincia la condición de analfabetismo de la población de 10 años y más alcanza a 5,5% de la población en general y a 14,3% de la población indígena (INDEC, 2010).

Estos preocupantes indicadores de inequidad y exclusión persisten en esta provincia, incluso pese a que, como fue señalado en la sección anterior, su marco normativo es el más favorable del país en lo que atañe al reconocimiento de los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas. Estos derechos se reconocen en todos los niveles del sistema educativo provincial, incluyendo la educación superior no-universitaria, independientemente de que esto aún ocurra de manera insuficiente (Artieda et.al., 2017, 2020; Barboza, 2022; Rosso y Soto, 2023). Estos avances resultan relativamente recientes y limitados para contrapesar -incluso en su específico ámbito de aplicación- las consecuencias de la llamada “Campaña del Chaco” (1870-1930). Mediante

esta campaña, los estados nacional y provincial despojaron a los pueblos qom, wichí y moqoit de la mayor parte de sus territorios, afectando las posibilidades de reproducción de sus modos de vida y provocando significativos desplazamientos territoriales y de recomposición de comunidades. También lo son para restañar las heridas que las masacres Napalpí (1924) y el Zapallar (1933) dejaron en la memoria de estos pueblos (Chico, 2016; Chico y Fernández, 2008; Vigay, 2023).

Como resultado de la continuidad de las luchas y demandas de estos pueblos, en 1987, en la provincia del Chaco se sancionó la Ley N.º 3258 "De las comunidades Indígenas"⁴. Esta ley precedió en siete años al reconocimiento de derechos análogos en la reforma de la Constitución Nacional de 1994. Con carácter de "reparación histórica", esta ley incluyó la adjudicación de tierras, medidas relativas a vivienda, salud y documentación, así como el reconocimiento de esas comunidades, sus lenguas y culturas y sus derechos a "estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes" y a recibir "educación bicultural y bilingüe" (EBI).

Para mejor apreciar los resultados de la consulta exploratoria realizada, resulta significativo considerar no solo los antecedentes antes expuestos, sino también tener en cuenta algunos significativos avances en el sistema educativo provincial. Estos incluyen, que en 1987 se creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), iniciando la formación de docentes y a la EBI en Chaco; y que desde 2012 se establecieron cinco institutos de educación superior de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena (Mato, 2020). Además, en 2014, la firma de un convenio entre la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia y la UNCAus dio lugar a la creación en esta última de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, primera y –hasta la fecha– única en el país. El dictado de esta carrera comenzó en 2016, con la participación de 180 docentes indígenas. En 2023, comenzó el dictado para la segunda cohorte, que cuenta con la participación de 154 estudiantes que, en esta oportunidad no necesariamente deben ser integrantes de un pueblo indígena, pero sí demostrar competencia lingüística - discursiva en alguna de las tres lenguas indígenas reconocidas en la provincia, qom, moqoit o wichi.

Por otra parte, es necesario considerar la experiencia de la UNNE. La labor de esta universidad, establecida en 1956, comprende tanto a la provincia del

Chaco, como a sus vecinas provincias de Corrientes y Formosa. En 2010, esta universidad creó en su seno el Programa Pueblos Indígenas (PPI), que inició labores en 2011. El PPI es un programa único en su tipo en el país. Cuenta con una Comisión Asesora compuesta por referentes de los tres pueblos indígenas reconocidos oficialmente en la provincia del Chaco (qom, wichi y moqoit), y, mediante el otorgamiento de becas, tutorías y otras actividades, procura la inclusión de jóvenes y adultos indígenas en las carreras de grado de la UNNE. Debido a limitaciones presupuestarias, actualmente las becas escasamente alcanzan para adquirir apuntes, fotocopias, o gastos de transporte local.⁵ Para cubrir otros gastos de transporte, alojamiento y alimentación los estudiantes dependen de ayuda familiar y/o de ingresos que obtienen mediante trabajos que generalmente son temporales. Un fuerte atributo del PPI reside en el apoyo brindado por su equipo a los estudiantes indígenas. Desde 2012, el PPI ha otorgado becas a 260 estudiantes indígenas. Las becas se otorgan por el tiempo previsto de duración de la carrera escogida por el estudiante, con opción a solicitar una extensión de un año. Además, desde su creación, ha desarrollado muchas otras actividades, entre ellas, ha ofrecido cursos de capacitación para tutores pares, encuentros de estudiantes indígenas, tutores pares y miembros de la Comisión Asesora, talleres de “alfabetización académica”, atendiendo a su situación de bilingüismo y diferencias culturales. En 2019 ofreció el Diplomado en Pueblos Indígenas e Interculturalidad, de ocho meses de duración, a cargo de docentes universitarios y sabias/os indígenas. Esta iniciativa contó con la participación de representantes de organizaciones indígenas, de funcionarios de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil, y de integrantes de la comunidad universitaria y de otras instituciones educativas de la región (Artieda et al, 2017, 2020; Mato, 2020, Rosso y Soto, 2023, Zamora Aray y Fernández, 2020).

6. DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA DE LA CONSULTA EXPLORATORIA Y CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE PARTICIPANTES

En abril de 2023 me comuniqué con un grupo de estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco, con algunos de quienes desde hace varios años sostengo relaciones de colaboración. Les consulté acerca de su posible interés en investigar colaborativamente acerca de problemas que afectan las trayectorias universitarias de personas de pueblos

indígenas en la provincia de Chaco. La idea fue muy bien recibida y acordamos que procurarían ampliar el grupo y volveríamos a reunirnos para definir conjuntamente los ejes de indagación. Durante el mes de mayo realizamos cuatro reuniones en línea que contaron con la participación de diecisiete estudiantes y profesionales de tres pueblos indígenas de esa provincia, trece de ellos participaron de manera sincrónica y otros cuatro lo hicieron mediante el envío de audios y textos.⁶

Durante esas reuniones se expusieron testimonios y reflexiones personales sobre los problemas en cuestión y además acordamos que produciríamos dos documentos para dar visibilidad a los mismos. Uno de ellos sería un libro cuya elaboración quedó a cargo del grupo de trabajo que vino consolidándose a lo largo de estas reuniones, el cual oportunamente definirá mis posibles contribuciones al respecto. El otro sería un artículo destinado a ser publicado en una revista académica. Acordamos también que la elaboración de ese artículo quedaría a mi cargo, en vista al cual yo diseñaría un cuestionario orientado a recoger respuestas de los integrantes del grupo acerca de los diversos problemas que ellos mismos expresaron durante las cuatro reuniones realizadas durante el mes de mayo. Con base en mis apuntes de esas reuniones, elaboré una primera versión del cuestionario, la cual sometí a consideración de todo el grupo para realizar los ajustes necesarios. La versión final del cuestionario fue respondida por catorce integrantes del grupo de referencia entre julio y septiembre. Según lo planeado, las respuestas al cuestionario fueron compartidas con todo el grupo de trabajo y, junto con las grabaciones en video de las reuniones realizadas en mayo, servirán para alimentar el trabajo de producción del libro.

La exposición de los detalles del proceso que condujo a la elaboración de los datos que se exponen en esta sección obedece al propósito de brindar referencias que permitan apreciar la posible relevancia de estos últimos. En este sentido, debe quedar claro que los tipos de problemas acerca de los cuales se brinda información en las próximas páginas son exclusivamente aquellos que fueron mencionados por los estudiantes y profesionales indígenas integrantes del grupo. Mi papel fue elaborar la malla de preguntas que permitió recoger opiniones y reflexiones respecto de esos problemas planteados por ellos durante las reuniones realizadas en mayo. En cambio, al comienzo del cuestionario agregué algunas preguntas específicamente orientadas a obtener información

para describir algunos aspectos específicos del grupo de referencia. Ambas secciones del cuestionario propuesto fueron revisadas por los integrantes del grupo, algunos de quienes hicieron sugerencias de ajustes que fueron incorporadas al mismo. Es necesario enfatizar que no se pretende que el grupo de referencia resulte representativo de algún universo poblacional más amplio. En cambio, resulta plausible sostener que los resultados obtenidos tienen valor en tanto indagación exploratoria, cuya significación puede apreciarse mejor al ponerlos en relación con los resultados de algunas investigaciones precedentes referidas en este artículo.

El grupo de colaboradores que participaron en las reuniones de consulta antes referidas y, además también respondieron el cuestionario, estuvo constituido por catorce personas. No obstante, los datos expuestos en este artículo corresponden las respuestas de solo doce de ellas, que son estudiantes o graduadas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).⁷ Según los casos, estas personas forman parte de comunidades rurales, periurbanas y urbanas de los pueblos qom, wichi y moqoit, aunque algunas de ellas definen su identidad personal de manera compleja con referencia a más de uno de estos pueblos, o incluso a otros pueblos indígenas. Cuatro de ellas son graduadas universitarias, otras dos han obtenido títulos intermedios y continúan estudiando, cinco son estudiantes, una ha interrumpido sus estudios, pero planea retomarlos. En algunos casos estudian/ron dos carreras. Nueve de estas personas interrumpieron sus estudios por períodos de uno o más años. Según los casos cursan o han completado carreras de Derecho, Contaduría, Ciencias de la Información, Gestión y Desarrollo Cultural, o Profesorados.

Seis de las personas del grupo de referencia son hablantes de su lengua materna. En nueve de los casos al menos uno de sus progenitores habla su lengua materna y en once de ellos lo hacen otros familiares. Cuatro de estas personas cursaron estudios de educación primaria en una escuela de EBI y otras cuatro en una escuela rural. Tres de ellas cursaron educación secundaria en una escuela de EBI y una en una escuela rural. Siete de ellas expresan sentir diferencias significativas entre la preparación obtenida en sus estudios de nivel secundario y la obtenida por sus pares no indígenas en la Educación Superior; otras cinco no consideran que existan diferencias significativas entre ellas. Quienes señalan la existencia de diferencias significativas entre una y otra

preparación, generalmente las relacionan con la adquisición de habilidades para el análisis y comprensión de textos y el desarrollo de actitudes competitivas y memorísticas por parte de las/os estudiantes no-indígenas, así como con la ignorancia de estos últimos respecto de la historia y culturas de los pueblos indígenas.

7. RESULTADOS DE LA CONSULTA EXPLORATORIA

7.1. Dificultades económicas y de distancia a los centros educativos

Excepto una, todas las personas del grupo enfrentan o enfrentaron dificultades económicas para cursar sus estudios de educación superior. Todas ellas, excepto dos, trabajan o trabajaron durante sus estudios y todas, excepto tres, reciben o recibieron ayuda económica familiar para poder cursar estudios. Todas ellas recibieron becas del PPI de la UNNE. Algunas de ellas además reciben o recibieron becas del programa PROGRESAR.⁸ Todas ellas valoran altamente haber recibido estas becas, aunque apuntan que estas solo alcanzaron para comprar apuntes, sacar fotocopias y algunos materiales de estudio, o limitadamente para gastos de transporte.

En siete de los casos, el tiempo y costo de traslado entre su lugar de residencia o trabajo y el del lugar de las clases afectaron sus posibilidades de dedicación al estudio. En cinco de los casos esto los llevó a mudarse. En ocho de los casos el tiempo y costos de traslado no fueron, o en algún momento dejaron de ser un problema gracias mayormente a la apertura de sedes y "extensiones áulicas" cercanas a sus comunidades de origen, o porque ya vivían o se mudaron a localidades cercanas.

7.2. Diferencias lingüísticas

Solo tres integrantes del grupo expresaron haber tenido dificultades para comprender las exposiciones de sus docentes, debido a que el castellano no es su primera lengua. En general, estas dificultades han estado asociadas especialmente a la comprensión de términos técnicos o conceptos científicos. En contraste, diez integrantes del grupo declaran haber observado que otros estudiantes indígenas han tenido dificultades para comprender las exposiciones de sus docentes, debido a que el castellano no es su primera lengua.

7.3. Experiencias de discriminación racial por parte de docentes, estudiantes o trabajadores no-docentes no indígenas

a) Por parte de docentes:

Cinco integrantes del grupo manifestaron haber sido objeto de expresiones discriminatorias asociadas a su pertenencia a un pueblo indígena por parte de sus docentes. Otros tres integrantes del grupo señalaron haber sido testigos de actos de este tipo dirigidos contra otros estudiantes indígenas. Según los casos, a modo de ejemplos, reportaron que estas expresiones discriminatorias se manifestaron mediante cuestionamientos explícitos a su capacidad, o por ser más callados que otros estudiantes.

b) Por parte de estudiantes no indígenas

Siete integrantes del grupo señalaron haber sido objeto de expresiones discriminatorias asociadas a su pertenencia a un pueblo indígena por parte de estudiantes no indígenas. Otros cuatro integrantes del grupo señalaron haber sido testigos de actos de este tipo dirigidos contra otros estudiantes indígenas. A modo de ejemplos, consignaron: “decían que no tenía capacidad intelectual”, “decían que los profes me tenían lástima”, “esos otros estudiantes no nos incluyen en grupos de estudio”. Una integrante del grupo expresó que todos los estudiantes indígenas han tenido esas experiencias, con los propios pares o con docentes, “muchos tienen miedo de decir que son indígenas”.

c) Por parte de trabajadores no-docentes no-indígenas:

Tres integrantes del grupo manifestaron haber sido objeto de expresiones discriminatorias por trabajadores no-docentes no indígenas de su universidad, y otros dos señalaron haber sido testigos de situaciones semejantes dirigidas hacia otros estudiantes indígenas. A modo de ejemplos, consignaron haber sido calificados como “indio sucio”, “ignorante”, así como haber experimentado situaciones en las que estos trabajadores “No los atendían, los dejaban esperando”, o bien “No daban respuestas a sus reclamos”.

7.4. Experiencias positivas con docentes y expositoras/es pertenecientes a pueblos indígenas

Solo un integrante del grupo manifestó haber tenido o conocido docentes indígenas en su universidad. Otros ocho integrantes del grupo expresaron

haber conocido referentes de pueblos indígenas que impartieron charlas u otras actividades. En todos los casos consignaron que estas experiencias les han resultado estimulantes. Algunas de sus respuestas acerca de por qué o en qué sentido lo fueron han sido las siguientes:

- “Nos dan ánimos para terminar las carreras y ayudar a nuestras comunidades, también escuchan nuestros reclamos y preocupaciones”.
- “Sus palabras fueron una fuente de aliento para seguir mis estudios”.
- “El indígena siempre muestra la importancia de la educación y el proceso de las comunidades para acceder a ella”.
- “Los estudiantes vemos en estos referentes un ejemplo de superación y ejemplos a seguir. Más que nada en esto de ver la causa indígena como una lucha constante para adaptación con el fin de evitar nuestra desaparición como pueblo”.
- “El Consejo Asesor del PPI fue un gran estímulo, ya que eran referentes de la comunidad y nos aconsejaban con respecto a nuestro futuro, nos hacían replantearnos nuestras acciones y tomarlas con más responsabilidad”.

7.5. Experiencias positivas con tutores pertenecientes a pueblos indígenas

Diez integrantes del grupo manifestaron haber tenido o conocido tutores indígenas en su universidad, nueve de ellos expresaron que su presencia o actuación les resultó estimulante.

Algunas de sus respuestas acerca de en qué contexto, por qué, o en qué sentido lo fueron; han sido las siguientes:

- “En las tutorías del PPI de la UNNE, y es importante porque es un avance para promover la inclusión en la universidad, que nos otorguen la posibilidad de poder formar un grupo que represente a la comunidad universitaria indígena”.
- “Se volvieron mis amigxs, me sentí identificada con ellxs. Nos entendíamos cuando nos encontrábamos para charlar”.
- “Acompañamiento y ayuda para adaptarme al entorno universitario”
- “Por sentirme acompañado, o que alguien más de mi comunidad estaba presente”.

7.6. Experiencias positivas con trabajadores no-docentes pertenecientes a pueblos indígenas

Cuatro integrantes del grupo manifestaron haber tratado con personal no docente indígena en su universidad o instituto. En todos los casos manifestaron que su presencia o actuación les resultó estimulante. Entre otros, mencionaron los siguientes motivos: “Nos explicaban todas las veces necesarias”; “Apoyo y aliento a continuar hasta llegar a la meta”.

7.7. Experiencias positivas con docentes no indígenas

Siete integrantes del grupo expresaron haber tenido docentes no indígenas cuya actuación les resultó estimulante. Entre otros, mencionaron los siguientes motivos:

- “Porque enseñan con pasión y te inculcan la idea de que si realmente las cosas funcionaran tal como prescribe la Constitución Nacional, los derechos de todos estarían en igualdad de condiciones y oportunidades”.
- “Fueron respetuosos y amables. Se sintió sinceridad en sus clases, fueron quienes me motivaron a avanzar en la carrera docente”.
- “Entendimiento de las pautas culturales que tenía al comenzar la universidad”.
- “Mi tutora me acompañó desde el estímulo en lo personal, en levantar la autoestima a nivel intelectual. Me apoyó en las distintas materias hasta el egreso y posterior al mismo. Y el profesor de Filosofía del Derecho me permitió ser ayudante de cátedra”.
- “Las actividades que organizaron con las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom me permitieron ver que aportes se podrían hacer para cambiar a una educación más intercultural en el nivel inicial”.
- “Hay un grupo de profesores en el Departamento de Ciencias de la Información que han apoyado numerosas iniciativas de trabajo con comunidades indígenas, siempre procurando el trabajo cooperativo e intercultural”.
- “En una pasantía de una materia tuve la oportunidad de investigar sobre religiosidad indígena, y luego exponer en una clase”
- “Tuve la suerte de tener una docente que apreciaba el trabajo de las comunidades, en especial del pueblo qom. Por esto me incluyó en dife-

rentes espacios formativos, de investigación, extensión y proyectos de diferentes tipos. Esto me permitió visualizar mi futuro como docente.”

7.8. Experiencias positivas con tutoras/es no indígenas

Tres integrantes del grupo manifestaron haber tenido experiencias positivas con tutoras/es no indígenas. Entre otros motivos, mencionaron los siguientes: “Actuaba de forma natural, sin discriminación” y “Mi tutora respetaba mi espacio personal, y estaba atenta a compartir noticias o información relevante. Era amistosa y me acompañaba en nuevos espacios, que sirvieran para mi carrera”.

7.9. Experiencias positivas con personal no docente no indígena

Tres integrantes del grupo manifestaron haber tenido experiencias positivas con personal no docente no indígena. Entre otros motivos, mencionaron los siguientes: “Era muy paciente, amable y respetuoso con todxs, cuando alguien tenía alguna consulta siempre estaba dispuesto a ayudar y orientar”; “Personal de Alumnado, que trataba sin distinción”.

7.10. Experiencias positivas con compañerxs/pares no indígenas

Ocho integrantes del grupo manifestaron haber tenido experiencias positivas con compañeros no indígenas. A modo de ejemplos, mencionaron los siguientes:

- “Hubo dos compañerxs que durante los primeros años fueron los que me impulsaron a terminar. Hacíamos parte de un mismo grupo en todas las cátedras, aceptaban mis sugerencias y lo expresaban frente a los profesores que me acusaban de depender de ellos, o de copiar”.
- “Varios fueron muy abiertos y respetuosos. Si había alguien que no entendía, o que se le dificultaba algo, buscaban otras formas de trabajarlo y respetaban sus tiempos”.
- “Algunos compañerxs siempre estaban pendientes de lo que decía y si entendía los conceptos que explicaban los profes. Lo que no entendía ellos me lo volvían a explicar”.
- “Acompañamiento al comenzar la vida universitaria. Respeto de mis pautas culturales”.

- “Dos compañeros en distintas etapas de la carrera me alentaban a servir de ejemplo a mi comunidad”.
- “El apoyo de algunas compañeras fue esencial para continuar, ya que seguir la carrera teniendo un hijo se complica”.

7.11. Valoración por el apoyo recibido del PPI de la UNNE

Todas/os las/os integrantes del grupo recibieron apoyo del PPI. Algunas de sus valoraciones al respecto se reflejan en las siguientes respuestas:

- “Me permitió conocer a otrxs estudiantes indígenas”.
- “La beca es una ayuda necesaria”.
- “La tutoría fue muy valiosa en mis primeros años de la facultad. La beca me sirvió para complementar la parte de fotocopias y materiales”.
- “Brinda otro recurso económico. Las clases de alfabetización académica”.
- “En lo económico y acompañamiento con tutorías”.
- “Gracias al programa y la ayuda de los tutores del programa logré superar muchas dificultades en lo administrativo. La beca que brindaba la UNNE me servía para los gastos de traslados”.
- “Lo que más me brindó es el contacto con otros jóvenes indígenas que estaban pasando por la misma situación que yo y a su vez tener a referentes cerca para tener una guía”.

7.12. Diferencias entre la experiencia de cursar estudios de Educación Superior de lxs estudiantes indígenas respecto de la de estudiantes no indígenas provenientes de hogares lejanos y de escasos recursos económicos

Las reflexiones al respecto fueron las siguientes:

- “Nosotros venimos con una cultura conquistada y destruida. [...] Jamás diría que los estudiantes indígenas somos los únicos con necesidades, pero el estado nos mató, nos discriminó y nos educó. Nosotros llegamos con el peso de que nos consideran violentos o salvajes”.
- “Dificultades con el idioma. Racismo”.
- “La diferencia es en el manejo de la lengua española. La diferencia es que no vienen con la inseguridad que los estudiantes indígenas sí

traemos: de pasar vergüenza por no comprender completamente el español”.

- “Muchas veces como indígenas la consecuencia más notable es el desapego cultural. El traslado de una comunidad a un entorno no indígena plantea un encuentro con una multiculturalidad a la que no se enfrentan constantemente [...] esto genera en los estudiantes indígenas una actitud de auto marginación, ya sea por miedo o vergüenza, algo que no les pasa a los estudiantes no indígenas”.
- “Los jóvenes indígenas pasamos situaciones atravesadas por la discriminación a lo largo de nuestras trayectorias. Además, viven con el constante recuerdo de cómo lo pasaron sus mayores”.

7.13. Propuestas que podrían contribuir a mejorar la experiencia de estudiantes indígenas en universidades “convencionales”

- “Modificaciones en la formación de los docentes, en las bibliografías, modos de evaluar”.
- “Me parece que actualmente están sentadas las bases, pero hay que avanzar en propuestas para visibilizar a los pueblos indígenas y de alguna forma que el indígena se sienta cómodo y contenido por la institución. Pienso que deberían incluirnos en lugares específicos de decisión para representar a las comunidades a la hora de decidir. Incluir a los profesionales indígenas en cátedras de la universidad, proponer nuevos planes de estudio, dónde se hable de educación, medicina, ingeniería, derecho indígena y que esas asignaturas sean dictadas por indígenas. Me parece un espanto que en la facultad de Derecho no se eduque ni siquiera de forma optativa sobre derecho indígena”.
- “Más y Mejores becas”.
- “Espacios de socialización y diálogo con estudiantes, referentes, comunidades de los estudiantes indígenas. Actividades de extensión en las comunidades indígenas que contribuyan a mantener lazos sanos entre ambos espacios. Cursos introductorios para estudiantes indígenas, que además les ayuden a fortalecer u orientar en la elección de sus carreras de educación superior”.
- “Es difícil, hablamos de una política educativa de estado. Si a la universidad le gusta lo intercultural, las lenguas indígenas tendrían que estar como materias obligatorias, en las carreras, en todas”.

- “Principalmente un programa en donde los egresados indígenas podamos participar activamente en propuestas para contener y acompañar a los ingresantes y cursantes indígenas en las diversas carreras. Además de un Consejo Asesor con más poder de decisión”.

8. REFLEXIONES FINALES

No es posible sintetizar abarcadoramente toda la información relevada mediante esta consulta. Además, uno de los propósitos de este artículo es dar visibilidad a las perspectivas de los integrantes del grupo, citando sus propias voces para que la riqueza de sus matices sea tomada en cuenta. No obstante, parece posible destacar algunos tipos de problemas especialmente significativos, como también algunas ideas y propuestas planteadas por integrantes del grupo.

Las citas precedentes, tomadas de las respuestas de los integrantes del grupo al cuestionario generado con base en sus testimonios y reflexiones durante las reuniones grupales que iniciaron esta consulta, permiten identificar la incidencia de los siguientes tipos de problemas:

- a) Dificultades económicas y de distancia a los centros educativos, que además de entrañar dificultades prácticas, demandan mudarse a centros urbanos que generan experiencias de desapego cultural.
- b) Diferencias lingüísticas que generan dificultades de aprendizaje.
- c) Racismo y situaciones explícitas de discriminación racial, expresadas en actos o expresiones verbales por parte de docentes, trabajadores no-docentes y estudiantes no indígenas, que además de causar dolor, generan inseguridad y/o inhibiciones para participar en clase y transitar en la universidad.
- d) La memoria de la represión y otras calamidades que han sufrido sus comunidades.

Por otra parte, también es posible destacar algunas experiencias positivas que pueden servir de referencia para diseñar políticas, como por ejemplo las derivadas del desempeño de docentes, expositoras/es, tutores y trabajadores no-docentes que son integrantes de pueblos indígenas, como también de otros que no lo son. A ellas debe añadirse la valoración que todos los integrantes del grupo expresan por el apoyo recibido del PPI de la UNNE, entre

las cuales debe tenerse presente que no solo han hecho referencia al apoyo económico, sino también a que les permitió conocer a otros estudiantes indígenas, así como contar con tutorías y con talleres de “alfabetización académica”.

Es necesario enfatizar que los problemas identificados mediante la consulta no se presentan solo en la UNNE, sino también en otras universidades del país, como lo documentan notas de prensa (Urbano, 2023), publicaciones académicas y testimonios disponibles en Internet, producidos tanto por colegas de pueblos indígenas (Loncon, 2019; Sulca O., 2019; Cachambi Patzi, 2020; Choque, 2020; Guaymás y Chacoma, 2021; Juárez, 2018; Millán, 2019; Pincén, 2019), como por autores que no forman parte de estos pueblos y por equipos que integran autores de pueblos indígenas y otros que no lo son (Arce et. al., 2023; Guaymás et.al., 2020; Ivanoff, 2020; Mato, 2020; Mancinelli, 2019; Mancinelli et.al., 2023; Núñez, 2019; Ossola, 2003; Rodríguez, 2020; Rodríguez y Ossola, 2022; Rodríguez y Sulca, 2020; Rodríguez de Anca, 2020; Valdez et al 2020). Estas referencias, junto con lo expuesto en las secciones preliminares de este artículo, hacen plausible sostener que los problemas analizados en este artículo no obedecen a factores institucionales específicos de la UNNE, sino más ampliamente al racismo históricamente enquistado en el sistema universitario y en toda la sociedad argentina (Guaymás, 2018; Mato, 2020, 2023).

9. RECOMENDACIONES

La consulta realizada ha permitido recoger un buen número de propuestas específicas formuladas por el grupo de estudiantes y profesionales indígenas participantes. Por limitaciones de extensión de este artículo, a continuación, se presentan versiones simplificadas de algunas de ellas:

- a) Modificar la formación de los docentes, las bibliografías y los modos de evaluar.
- b) Visibilizar a los pueblos indígenas en la universidad.
- c) Incluir a profesionales indígenas en lugares específicos de toma de decisiones y en la docencia universitaria.
- d) Proponer nuevos planes de estudio, que incluyan conocimientos de los pueblos indígenas en las diversas carreras y que esas asignaturas sean dictadas por indígenas.

- e) Crear espacios de socialización y diálogo con estudiantes, referentes y comunidades de los estudiantes indígenas.
- f) Desarrollar actividades de extensión en las comunidades indígenas, que contribuyan a mantener lazos sanos entre ambos espacios.
- g) Ofrecer cursos introductorios para estudiantes indígenas, que además les brinden orientación en la elección de carreras.
- h) La enseñanza de lenguas indígenas tendría que ser obligatoria en todas las carreras.
- i) Incorporar egresados indígenas en actividades de contención y acompañamiento de los ingresantes y cursantes indígenas en las diversas carreras.
- j) Otorgar más poder de decisión al Consejo Asesor de referentes de pueblos indígenas.

Como resulta obvio, la última de las recomendaciones mencionadas, por el momento, solo resulta aplicable en la UNNE, cuyo PPI cuenta con Consejo Asesor de referentes de pueblos indígenas. Pero todas las demás podrían ser aplicadas en otras universidades, no solo de Argentina, sino también de aquellos otros países donde aún no se hayan adoptado estos avances en el reconocimiento efectivo de los derechos educativos de los pueblos indígenas consagrados en numerosos instrumentos internacionales de Derechos Humanos.

Para finalizar quisiera agregar dos recomendaciones que los testimonios reproducidos en la sección *“Experiencias de discriminación racial por parte de docentes, estudiantes o trabajadores no-docentes no indígenas”* de este artículo justifican plenamente. La primera de ellas es que, así como la mayoría de las universidades públicas (y algunas privadas) cuenta con protocolos contra la violencia y discriminación por género u orientación sexual (Trebisacce y Dulbecco, 2021, p. 70), todas las universidades deberían adoptar protocolos contra la violencia, discriminación y otras manifestaciones de racismo y constituir comités que se ocupen de asegurar su aplicación; es decir de educar para prevenir y gestionar sanciones cuando corresponda. La segunda es que tanto las universidades, como los ministerios y/o secretarías de educación nacional y de cada una de las jurisdicciones (Capital Federal y provincias) deberían implementar talleres de capacitación en servicio, de carácter obligatorio para

todos los docentes y trabajadores no-docentes del país, orientados a prevenir la violencia, discriminación y otras manifestaciones de racismo en todo el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Arce, I.L., Campos, O., Palma, A.B., Barroso, C.Y.U., Jofré, J.L., Gómez, S.R., Stinga, B.D. y Nuñez Manquez, A. (2023). Notas para pensar la Interculturalidad en la Universidad. Reflexiones sobre una experiencia de extensión universitaria con Pueblos Originarios en Pandemia desde un enfoque antropológico educativo. *Transdisciplinar* 3(5): DOI: <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.5-84>
- 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. Mato, D. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. EDUNTREF. pp.:41-56. <https://acortar.link/OPsWgV>
- Artieda, T., Rosso, L. y Luján, A. (2020). Política de inclusión y propuesta de formación intercultural en la Universidad Nacional del Nordeste, como aportes para desarticular la discriminación racial En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. pp.: 37-51. <https://acortar.link/QezcOg>
- Barboza, T. S. (2022). *Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014*. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes.
- 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*. 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. Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, Universidad Nacional de Salta.
- Canaluntref (6 de marzo de 2020). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Nayra Eva Cachambi Patzi*. [Archivo de Vídeo]. <https://acortar.link/lGekOZ>

- Canaluntref (20 de marzo de 2020). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Aymara Choque* [Archivo de Vídeo]. <https://acortar.link/jpcl2e>
- Canaluntref (2 de marzo de 2020). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Alejandra Rodríguez de Anca*. [Archivo de Vídeo]. <https://acortar.link/XtCCrF>
- Canaluntref (23 de abril de 2019). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Mirta Millán*. [Archivo de Vídeo]. <https://acortar.link/gkp454>
- Canaluntref (14 de mayo de 2019). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Luis Eduardo Pincén*. [Archivo de Vídeo]. <https://acortar.link/3d5uj8>
- Canaluntref (15 de mayo de 2019). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Mayra Juárez*. [Archivo de Vídeo]. <https://acortar.link/a6jLOi>
- Cañuqueo, L. (2016). "Las poblaciones que dejó la gente": taperas, memorias y pertenencias en la Línea Sur de Río Negro. En: Ramos, A.; Crespo, C. y Tozzini, M.A.; eds. *Memorias en lucha*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Editorial UNRN. Pp.: 183-200.
- 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. <https://acortar.link/QiJK9K>
- Chico, J. (2016). *Las voces de Napalpí*. Resistencia: ConTexto Libros.
- Chico, J. y Fernández, M. (2008). *Napalpí. La voz de la sangre*. Resistencia: Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Iniciativa de modificación parcial de la Ley de Educación Superior para asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas*. Acuerdo Plenario N° 1133/21. CIN.
- Diáspora Africana de la Argentina y Asociación África y Consejo Nacional de Organizaciones Afro. (2019). *Presentación ante el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes*. DIAFAR y CONAFRO. <https://acortar.link/iTKE5j>
- Delrio W., D. Escolar, D. Lenton y M. Malvestitti (comps.) 2018. *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Viedma: Editorial de la UNRN. <https://acortar.link/yE0ihH>
- De Souza Lima, A.C. y Paladino, M., (orgs.). (2012). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. E-papers.

- Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. (2018). Informe Alternativo elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen 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. <https://acortar.link/c8Gqgy>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Informe Anual de Actividades, Argentina, 2015*. UNICEF. <https://acortar.link/i9FEXo>
- 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 (Buenos Aires). *Población & Sociedad* 25 (2): 28-54. <https://doi.org/10.19137/pys-2018-250202>
- Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). (2017). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO.
- Guaymás, Á. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones. Mato, D. *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba, pp.: 37-62. <https://acortar.link/8De9vl>
- Guaymás, Á.; de Anquín, A.; Soria, G., Arocena, M.; González, M.M.; Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja al diferente. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. pp.: 67-75. <https://acortar.link/QezcOg>
- Guaymás, Á. y CachambiPatzí, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), pp.: 90-112. <https://acortar.link/FIVaG5>
- Guaymás, Á. y Chacoma, M.S., comp. (2021). *Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas*. Grupo Editor Universitario.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. INADI. <https://acortar.link/CFIWpg>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. INDEC.
- Ivanoff, S.L., Miranda, M.V., Peralta, V. y Loncon, D.L. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. pp. 37 -51. <https://acortar.link/QezcOg>

- Loncon, D. (2019). *La universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias*. Colección Apuntes Nro. 15. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://acortar.link/W9tNuF>
- Mancinelli, G. (2019). *Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño* [Tesis de Doctorado en Antropología]. Universidad de Buenos Aires.
- Mancinelli, G.; Cachambi Patzi, N.E.; Bañay, A.M.; Ocoró Loango, A.; Mato, D.; Martínez, E.R. y Lanús Rieznik, M. (2023). Racismo y Educación Superior en Argentina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1): 396-425. Doi: 10.54674/ess.v35i1.745.
- 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). <https://acortar.link/We3TQJ>
- Mato, D. (2022). Fighting racism in monocultural university systems and institutions in Latin America. Advances, tensions, challenges, and the work of regional networks. *Alternautas* 9(1), p.p. 54-97. DOI:10.31273/an.v9i1.1180
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la Educación Superior. En: Czarny, G.; Velasco, S.; Navia, C. y Gómez, M. (eds.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional. Pp.: 337-366. <https://acortar.link/FW3tQJ>
- Mato, D. (coord.). (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO–IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <https://acortar.link/FW3tQJ>
- Nuñez, 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]. Universidad Nacional de Misiones.
- Organización de las Naciones Unidas. (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. <https://acortar.link/TrisB>
- Organización de las Naciones Unidas. (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.

- Ossola, M.M. (2003). *Jóvenes wichí 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. <https://acortar.link/6R0ob0>
- Ramírez, S. (2019). Argentina. En: Berger, D, ed. *The Indigenous World 2019*. The International Work Group for Indigenous Affairs, pp.: 121-126. <https://acortar.link/aUKjgi>
- Rodríguez, N. M. (2020). *Interculturalidad y universidad. Desarrollo, avances y perspectivas del proyecto de tutorías con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Nacional de Tucumán.
- Rodríguez, N.M. y Ossola, M.M. (2022) Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios. *Runa*, 43(1), pp.73-94. doi: 10.34096/runa. v43i1.9965
- Rodríguez, N.M. y Sulca, E.M. (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas. *Textura*, 22(51), pp.: 194 -218. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5683>
- Rosso, L.L. y Soto, M.G. (2023). Cara y cruz. Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina. En: Czarny, G.; Velasco, S.; Navia, C. y Gómez, M. (eds.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional. pp.: 183-206. <https://acortar.link/FW3tQJ>
- Sulca, O. (2019). La discriminación que no me contaron... La viví. *Colección Apuntes* Nro. 13. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://acortar.link/hwsluB>
- Trebisacce, C. y Dulbecco, P. (2021). Feminismos universitarios en la elaboración de los protocolos contra las violencias (2014-2019). En: Martín, A.L. (coord.) *Ruge, el género en las universidades*. Libros UNA (Universidad Nacional de las Artes). <https://acortar.link/h27ehX>
- Trincheró, H.H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpi y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa*, 30(1), pp.45-60. <https://acortar.link/3U5EBb>
- Urbano, L. (18 de septiembre de 2023). La barrera idiomática y cultural como el principal escollo. *Página 12*. <https://acortar.link/dhudQn>

- Valdez, M. C.; Herczeg, G.; Rodríguez de Anca, A.; Villarreal, J. (2020). Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. Pp. 77–91. <https://acortar.link/QeZcOg>
- Vigay, D. (2023). Los archivos y el juzgamiento del genocidio indígena: Apuntes de la experiencia de la investigación y el juicio por la verdad por la masacre de Napalpí. *Hilos Documentales* 4(7), 055. <https://doi.org/10.24215/26184486e055>
- Zamora Aray, M. S. y Fernández, A.M. (2020) La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. pp.: 53 -65. <https://acortar.link/QeZcOg>

NOTAS

- (1) La expresión “Informe GEM” es utilizada por UNESCO para nombrar en lengua española el documento en lengua inglesa: “Global Education Monitoring Report” (<https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>). El estudio sobre el caso argentino fue concluido en noviembre de 2019 y se basó en investigación estadística, documental y de campo, e incluyó entrevistas a 50 estudiantes, docentes y autoridades de 10 universidades nacionales y a referentes de 10 comunidades indígenas y afrodescendientes.
- (2) Ver artículos 2o y 7 o de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521).
- (3) Se trata de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Ivanoff et.al, 2020).
- (4) La Ley 3258 continúa vigente, pero ha sido renombrada “Ley 562-W”.
- (5) El alto índice de inflación del año 2023 ha desactualizado el poder de compra de las becas del PPI, sin que se contara con recursos adicionales para compensarlo. En octubre de 2023, el monto de las becas del PPI alcanza a 7.000 pesos argentinos, lo cual representa aproximadamente el 5% del monto del Salario Mínimo, Vital y Móvil, vigente.
- (6) Los diecisiete estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco que participaron en la consulta exploratoria que ha servido de base para la identificación de los problemas posteriormente incluidos en el cuestionario han sido: Alexis Medina, Ángel Pérez, Anne’k Zamora Aray, Cinthia Acosta, Daniel Escalante, Facundo Lobo, José Orquera, Laura Pérez, Maximiliano Fernández, Mirian Pérez, Mirta Aranda, Natalia Gómez, Raúl Fernández, Rita Medina, Shailili Zamora Aray, Soledad Pérez y Tibisay Zamora Aray. Todos ellos deben considerarse coautores de las secciones 6 a 9 de este artículo, puesto que –según los casos- contribuyeron no solo a la formulación de preguntas, sino también a las respuestas a las mismas. Además, revisaron y en algunos casos hicieron sugerencias a un documento con la sistematización de las respuestas al cuestionario que sometí a su

consideración, el cual ha servido de base para la redacción de las secciones del artículo antes indicadas. Todos ellos han consentido que sus nombres sean mencionados en esta nota, haciendo visible su participación en el proceso de investigación. No obstante, debe quedar claro que soy el único responsable de los juicios críticos, valoraciones, errores u omisiones que pueda contener este artículo (D. M.).

⁽⁷⁾ Al procesar las respuestas para la elaboración de este artículo, para trabajar a partir de datos provenientes de un conjunto de referencia menos heterogéneo, solo tomé en cuenta las ofrecidas por las personas del grupo que son estudiantes o graduadas de la UNNE. En consecuencia, omití considerar las respuestas de una persona que es graduada de laUCAUS y de otra que lo es del CIFMA. Haberlas incluido hubiera obligado a añadir detalles acerca de algunas respuestas y de los respectivos marcos institucionales, lo cual hubiera hecho más compleja y extensa esta exposición, y aún más difícil respetar el límite de extensión que debe observar este artículo.

⁽⁸⁾ El Programa de becas PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina). Este programa, sostenido por el gobierno nacional, "tiene como principal objetivo garantizar que los jóvenes finalicen sus estudios primarios o secundarios, que continúen en la educación superior o se formen profesionalmente". Pueden acceder a estas becas todas las personas que sean argentinas nativas; naturalizadas o extranjeras, con residencia legal de 2 años en el país. Deben ser estudiantes regulares de una institución educativa y sus ingresos y los de tu grupo familiar no deben ser superiores a 3 Salarios Mínimos, Vitales y Móviles. Para estudiar carreras universitarias o terciarias pueden aplicar jóvenes entre 18 y 24 años cumplidos. Desde el año 2021, el límite de edad no aplica a los casos de "personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas". (<https://acortar.link/SbbEBz> consulta realizada el 15-10-2023). En octubre de 2023, el monto de las becas PROGRESAR para Educación Superior alcanza a 20.000 pesos argentinos, lo cual representa aproximadamente el 15% del monto del SMVM.