

## Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes

Povos indígenas e ensino superior na Argentina: debates emergentes

Indigenous peoples and higher education in Argentina: emerging debates

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
4 de noviembre de 2015

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
15 de enero de 2016

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
15 de febrero de 2016

**María Macarena Ossola**

UNSE - Sgo. del Estero - CONICET - ICSOH - UNSa  
Santiago del Estero y Salta / Argentina  
maca\_ossola@yahoo.com.ar

### Resumen

El artículo describe y problematiza la emergencia de iniciativas de base étnica en la educación superior argentina ocurrida durante el último decenio. A partir de la revisión bibliográfica y de antecedentes, se retoman discusiones y se plantean algunos de los desafíos que enfrentan las políticas de inclusión de jóvenes indígenas a las universidades convencionales. Desde una perspectiva antropológica se proponen ejes críticos, a partir de los cuales analizar los programas para la atención de la diversidad cultural. Estos programas son implementados en contextos político-institucionales con escasos antecedentes en la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

**Palabras claves:** iniciativas de base étnica, educación superior argentina, diversidad cultural y lingüística.

### Resumo

Este artigo descreve e problematiza o surgimento de iniciativas de base étnica no ensino superior argentino na última década. A partir de uma revisão da literatura e dos antecedentes legais e políticos que sustentaram aquelas, retomam-se debates e apresentam-se alguns dos desafios que atravessam as políticas de inclusão de jovens indígenas nas universidades convencionais. Com base numa perspectiva antropológica, propõem-se eixos críticos a partir dos quais analisar os programas de atendimento da diversidade cultural, implementados em contextos político-institucionais que tinham escassa experiência na valorização da diversidade cultural e linguística.

**Referencia para citar este artículo:** Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 57-77.

**Palavras-chave:** iniciativas de base étnica, ensino superior argentino, diversidade cultural e linguística.

---

### Abstract

---

This paper describes and examines the emergence of ethnic-based initiatives in Argentinean higher education during the last decade. Based on a critical literature review, some of the current challenges of the inclusion policies for young indigenous people in university are discussed. Key points for analysing cultural diversity programs are proposed from an anthropological perspective, taking into account that those programs are implemented in political and institutional contexts with a scarce experience in the valorization of cultural and linguistic diversity.

**Keywords:** ethnic-based initiatives, Argentinean higher education, cultural and linguistic diversity.

---

## INTRODUCCIÓN

La República Argentina ha construido un imaginario poblacional en el que se auto-representa como un país blanco, ligado a los valores y las pautas culturales europeos. Este imaginario impregnó la formación del Estado y permeó el trazado de políticas y leyes, negando sistemáticamente la presencia y el aporte cultural de minorías como la población afrodescendiente e indígena (Briones, 2005; Geler, 2007 y Grimson, 2011). Sin embargo, el país no quedó al margen de los cambios económicos, políticos y sociales que acontecieron desde fines de 1980 y que, con relación a los pueblos indígenas, se expresa en el reconocimiento oficial de sus derechos en el plano jurídico-legal.

En el ámbito de la educación superior, los institutos universitarios y terciarios han sido interpelados, durante los últimos diez años, por colectivos indígenas que demandan acceder a este nivel de estudios. Esto genera nuevos interrogantes en las instituciones que brindan estudios superiores: ¿cómo hacer frente a estas demandas?, ¿a partir de qué propuestas se pueden generar espacios académicos que reconozcan la diversidad cultural y lingüística presente en la sociedad argentina?

Este artículo tiene por objetivo mostrar el contexto de surgimiento de las Iniciativas de Base Étnica (IBE) en Argentina, un área de estudio aún poco problematizada. Cabe señalar que las IBE se diferencian de las políticas de acción afirmativa (o discriminación positiva), ya que las segundas incluyen un gran rango de medidas específicas, compensatorias y de inclusión étnica y racial en general (Carvalho, 2007). En cambio, la noción de Iniciativas de Base Étnica refiere, específicamente, a las políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas, en las instituciones de educación superior de tipo convencional (es decir, aquellas que no cuentan con carreras o programas específicos para indígenas) (Didou y Remedi, 2009 y Ba-

dillo, 2011). Las IBE, en pos de fortalecer los procesos de graduación y posgraduación de jóvenes y adultos indígenas, comprenden un abanico de medidas y acciones heterogéneas y amplias, que involucran una gran cantidad de actores (Estados, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), funcionarios universitarios, comunidades y organizaciones indígenas, etc.).

El escrito se divide en tres apartados: en el primero se ofrece una visión sobre la educación superior de los pueblos indígenas en América Latina. El segundo apartado presenta datos acerca del ingreso de estudiantes indígenas a las universidades convencionales en Argentina. Además, incluye el cuadro de situación con respecto a la educación indígena en el país, y su soporte legal, señalando áreas de estudio emergentes en este campo. En la tercera sección, se proponen diferentes ejes de reflexión, para debatir acerca de los efectos y alcances de las IBE en América Latina, que podrían ser de utilidad para comprender el caso argentino. Por último, en las conclusiones, se relaciona el proceso de formación superior indígena con demandas y reclamos más amplios de los pueblos originarios.

## 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, la profesionalización de adultos y jóvenes indígenas se convierte en un campo de investigación autónomo hacia fines de 1990. Sin embargo, las preguntas y los abordajes específicos para esta área, se consolidan durante el primer decenio de la década del 2000. Se trata de un campo nuevo, multiforme y heterogéneo, en el que sobre una base de preguntas en común (tales como el sentido de la formación superior para estos pueblos, los vínculos entre el conocimiento occidental y los saberes tradicionales, la explicitación de políticas públicas para el sector indígena, etc.) se suman interrogantes propios, situados en las lógicas de investigación de los Estados nacionales, en las particularidades de los modelos educativos oficiales y en la diversidad étnica constitutiva de América Latina.

Las investigaciones en esta área se enlazan con un fenómeno de mayor escala: el crecimiento de la cobertura de los niveles primario y secundario para la población indígena de la Región (UNICEF, 2009 y 2010 y SITEAL, 2011) y, de un modo más general, con la expansión sin precedente de la educación superior por todo el hemisferio occidental (Wallerstein, 2005). Tal expansión trae aparejada la diversificación del perfil de los estudiantes que acceden a las casas de estudio, otrora reducto de las clases medias y altas.

Sin embargo, la masificación del acceso al nivel superior no supone el éxito en la conclusión de los estudios terciarios, ni garantiza una salida laboral tras la adquisición de diplomas. Esta realidad es compartida por gran parte de la población joven y adulta latinoamericana, pero se agudiza al contemplar la situación de desventaja estructural en la que se encuentran segmentos poblacionales como el indígena y el afrodescendiente (SITEAL, 2011).

El fortalecimiento de los movimientos sociales indígenas impulsó

una redefinición en los términos para la interlocución entre este colectivo y los organismos estatales y no-gubernamentales. De esta forma, se configura el contexto actual que se caracteriza por la internacionalización de las demandas indígenas y el paso desde un status histórico de "objeto de derecho" a uno de "sujetos de derechos" (Barsh, 1994 en Briones, 2005). Tales modificaciones brindaron un marco propicio para la re-definición de las demandas indígenas en campos estratégicos como la tenencia de la tierra, el acceso a la vivienda, la salud y la educación. Tales demandas son tomadas –en mayor o menor medida– por las legislaciones vigentes en los países de América Latina, donde se reconoce el carácter pluricultural y multiétnico de sus sociedades. No obstante, en muchas ocasiones, los postulados se reducen a la enunciación formal en materia legislativa, sin efectos prácticos y sin políticas específicas que acompañan al cuerpo legal (Paladino, 2009).

### 1.1. Demandas por el acceso a la educación superior

En el caso de la educación de nivel superior se trata de una de las nuevas demandas de estos pueblos (López, 2008 y Mato, 2008), reivindicación que puede considerarse simultáneamente como producto y productora de los movimientos indígenas. De esta manera, quienes han estudiado la formación terciaria de indígenas desde la Antropología, afirman que existen dos demandas concretas que marcan el inicio del camino de la educación superior indígena (Paladino, 2010). Por un lado, la solicitud iniciada por maestros bilingües o traductores, quienes se habían desempeñado en sus aldeas y se encontraban frente a la necesidad de contar con diplomas que certificaran su posición docente. Estos pedidos se inician hacia mediados de la década de 1970 en algunos países como México y Brasil. Por el otro lado, hacia la década de 1990 comienza la demanda por el acceso a las carreras de grado dictadas en las universidades convencionales. Este nuevo movimiento está encabezado principalmente por jóvenes indígenas que, a diferencia de los maestros bilingües de la década de 1970, han finalizado exitosamente su escolaridad formal de nivel primario y secundario. Esta segunda demanda resulta de la necesidad de capacitarse y adquirir herramientas para actuar en otros campos, además del escolar, como la salud, la gestión territorial, las problemáticas en torno al género, entre otros.

En consecuencia, de la primera de las reivindicaciones surgen los profesados de formación intercultural o indígena (Dietz y Mateos Cortés, 2008), mientras que desde la segunda se producen nuevas formas de contacto entre la sociedad mayoritaria y los pueblos originarios, muchas de los cuales han sido mediadas por acciones afirmativas o Iniciativas de Base Étnica (IBE).

### 1.2. El acceso de indígenas a las universidades convencionales: escenarios cambiantes y multiplicidad de actores

En base a lo expuesto en el apartado anterior, se visualiza actualmente una gran variedad de instituciones universitarias que han establecido vínculos pedagógicos para la atención de las demandas in-

dígenas. Este artículo retoma el esquema propuesto por Dietz y Mateos Cortés (2008), en el que las instituciones de formación superior universitaria son clasificadas en tres categorías, a partir del tipo de relación que las mismas establecen con los pueblos indígenas:

- *Universidades indígenas.* Se emplazan dentro o cerca de las aldeas/comunidades y tienen como finalidad la formación de intelectuales indígenas. Su currícula se sustenta en la interrelación entre los conocimientos acumulados por los pueblos originarios y por la sociedad mayoritaria. Se valora principalmente la contribución que los egresados puedan realizar en aquellas áreas de acción que las poblaciones locales establecen como estratégicas o urgentes.
- Las *universidades interculturales* son aquellas instituciones de formación superior que no restringen sus matrículas a poblaciones indígenas, pero en cuyos principios fundacionales ocupa un lugar central el mantenimiento de un diálogo entre saberes. Se persigue generar egresados comprometidos con el respeto por la diferencia, que trabajen en la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales-ecológicas desde una perspectiva intercultural.
- Las *universidades convencionales o tradicionales* son aquellas erigidas sobre los cánones ortodoxos/occidentales. En base a los cambios en las legislaciones, a los discursos internacionales sobre la puesta en valor de la diferencia socio-cultural y a las demandas de los pueblos indígenas habitantes en zonas aledañas, algunas de estas instituciones han comenzado a legislar, durante la última década, en favor de sectores minoritarios. Se trata mayoritariamente de proyectos piloto que se asientan sobre discursos de multiculturalidad e interculturalidad, promoviendo medidas diferenciales para el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas. Los criterios utilizados para la selección de los beneficiarios muestran un amplio rango de variables y diacríticos, los cuales son tenidos en cuenta para el establecimiento de parámetros que posibiliten categorizar la diferencia socio-cultural.

En lo que sigue de este artículo, será analizada específicamente el tercer tipo de universidades.

Como lo señalan diferentes estudios, las *universidades convencionales* han sido una gran barrera para el ingreso de los pueblos indígenas (Mato, 2008 y Paladino, 2009). Esto responde a diferentes causas. Por un lado, al hecho de que el ámbito de la educación superior ha sido uno de los más reacios a la apertura al paradigma intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2011), posicionándose como el centro de creación y difusión por excelencia de un saber que se auto-concibe universal.

Por otra parte, existen formas regionales y nacionales de interacción con la otredad que han impedido visualizar a este sector poblacional en las universidades. Esto se debe a que, hasta hace poco tiempo, primaba en los países de América Latina una lógica que ubicaba a los

indígenas necesariamente en zonas rurales, atribuyéndoles características inherentes de atraso cultural, desposesión material y falta de estudios. Desde estas miradas regionales y nacionales de construcción de la diferencia, los jóvenes y adultos indígenas que lograban ingresar a las *universidades convencionales* eran racialmente blanqueados y culturalmente asimilados a la cultura criolla mestiza o blanca –según la percepción de cada sociedad (Barabás, 2003 en Czarny, 2011)–.

Asimismo, al estudiar las trayectorias escolares de los pueblos indígenas, la discontinuidad escolar y el atraso aparecen como las características más sobresalientes (UNICEF, 2010). Debido a ello, pocos indígenas han terminado el nivel de educación secundario y entre quienes lo logran, se encuentran en edades y situaciones socio-económicas que los ubican por fuera del perfil “esperado” por las universidades tradicionales. Este factor se entrecruza con otro, de gran potencia para la auto-exclusión de los pueblos indígenas de los niveles de educación superior convencional: el considerar que tales espacios formativos se encuentran fuera de sus posibilidades cognitivas e intelectuales (Paladino, 2009).

De este modo, para explicar el bajo porcentaje de estudiantes indígenas en las universidades convencionales deben tomarse en cuenta factores de distanciamiento espacial (entre los hogares de los indígenas y las universidades), económico (carencia de dinero para sostener los estudios), simbólico (considerar la universidad como alejada de su experiencia cotidiana) y subjetivo (considerar que no se cuenta con las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para sortear con éxito una carrera universitaria).

De todas maneras, durante la última década se produjeron marcadas modificaciones en los sectores involucrados con la formación de los indígenas. En primer lugar, ocurrieron cambios en los modos de percibir la educación superior por parte de estos pueblos. Si con anterioridad primaba una mirada de distanciamiento y desconfianza, ahora la formación superior es considerada, en muchos casos, como un derecho a alcanzar en el marco del logro de mayores espacios de ciudadanía (Dietz y Mateos Cortés, 2008).

En segundo lugar, las universidades han modificado algunos de sus fundamentos con el fin de acomodar sus objetivos a los contextos actuales de desregulación, diversificación e internacionalización (Rama Vitale, 2010). En este sentido, el ingreso del debate sobre accesibilidad, equidad e igualdad de oportunidades canalizó la emergencia de medidas específicas para la inclusión educativa de sectores poco presentes (o escasamente representados) en la universidad (Rezaval, 2008).

En tercer lugar, el discurso intercultural en educación fue ganando espacio en diferentes ámbitos, convirtiéndose en una suerte de lugar común para reflexionar acerca de los vínculos entre los pueblos indígenas, las trayectorias formativas y las instituciones de educación formal. Por último, las organizaciones internacionales para la promoción de oportunidades realizaron una lectura particular de los fenómenos anteriormente mencionados, tomando la decisión de intervenir activamente en el escenario a partir del apoyo económico que garantizara el acceso de indígenas a las carreras de grado y posgrado en universidades convencionales (Souza Lima y Paladino, 2012).



### 1.3. Políticas de inclusión: estrategias y objetivos

En la relación específica que mantienen las *universidades convencionales* con los pueblos indígenas, han sido desplegadas diferentes medidas tendientes a valorar la diversidad socio-cultural. Entre tales medidas, la principal es la implantación de programas de acción afirmativa que promueven preferencialmente a estudiantes indígenas o afrodescendientes. En menor medida, se implementó la apertura del plantel de profesores a grupos hasta entonces minoritarios o marginados. También se registran algunas experiencias tendientes a diversificar el curriculum de determinadas carreras (Dietz y Mateos Cortés, 2008).

No obstante lo anterior, se observa que en América Latina la gestión de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado, fundamentalmente, en subsanar las deficiencias en el acceso e incrementar el desempeño escolar de los estudiantes indígenas. De ello se derivan dos modalidades de intervención utilizadas para la inclusión de estudiantes indígenas, unas para lograr el acceso y las otras para incrementar la permanencia. Entre las primeras se encuentran los cupos que destinan ciertas universidades para estudiantes indígenas, los cuales proponen diferentes modalidades para sortear con éxito el examen de ingreso a la universidad<sup>1</sup>. Entre las medidas destinadas a la permanencia en la universidad, se destacan el otorgamiento de becas (para manutención, acceso a residencias universitarias, transporte e integrales, es decir, que incluyen todo lo anterior) y la adopción del acompañamiento pedagógico particularizado. Este último desarrolla tutorías universitarias, concebidas como una actividad formativa que incluye aspectos académicos (guiar el proceso de aprendizaje de materias universitarias), personales (contribución a la auto-valoración positiva del estudiante) y profesionales (diseñar el acceso al mundo laboral).

La implementación de tales medidas se encuentra condicionada a los contextos particulares de las universidades, responden a las legislaciones educativas vigentes, a la autonomía de las universidades para la toma de decisiones, a los sentidos locales respecto de quiénes son considerados indígenas, a las vinculaciones con los organismos internacionales y a las trayectorias de trabajo conjunto y reconocimiento de la problemática indígena en el ámbito universitario. Este último factor parece ser relevante respecto a la decisión de comenzar con *Iniciativas de Base Étnica* (IBE), ya que los estudios en curso han demostrado que, muchos de los programas para indígenas, se desprenden de las demandas que han surgido durante la realización de investigaciones y proyectos en los que interactuaron equipos universitarios y poblaciones indígenas<sup>2</sup>.

Sucintamente, pareciera que la complementación entre becas y tutorías es un requisito imprescindible para la retención de los estudiantes indígenas en la educación formal –la superior incluida (UNICEF, 2010)–. Para el caso del acceso a la universidad, ambas medidas cumplen un rol central al acercar a los estudiantes indígenas al ámbito universitario. Las becas (sobre todo las que incluyen ayuda en dinero efectivo) son visualizadas como la posibilidad de trasladarse hasta la universidad y quizás dedicarse de forma exclusiva al estudio, sin la necesidad de tra-

<sup>1</sup> En Brasil, la Ley Nacional (12.711/2012) establece que todas las universidades e institutos federales deben reservar el 50% de sus matrículas para estudiantes oriundos de escuela pública y con renta familiar baja. En este grupo, se reserva un porcentaje para indígenas, que se fija de acuerdo al porcentaje de población indígena existente en el estado en donde se ubique la universidad, y de acuerdo al último censo demográfico.

<sup>2</sup> Esto sucede principalmente en países como la Argentina, que es considerada por los organismos internacionales como un país "sin indios", y por lo tanto no es receptora privilegiada de ayudas económicas para la implementación de programas para el desarrollo de poblaciones indígenas.

bajar en simultáneo. Por su parte, las tutorías cumplen un papel central como vehículo para conocer las lógicas prácticas de la universidad y los ritmos de estudio que demanda.

## 2. SITUACIÓN ARGENTINA EN TORNO DE LA PROFESIONALIZACIÓN INDÍGENA

Lo primero que se puede destacar para la Argentina es que, a diferencia de lo que sucede en otros países de América Latina, la relación entre instituciones de educación superior y pueblos indígenas tiene una visibilidad reducida, acompañada de una documentación discontinua y mayoritariamente desarticulada. En consecuencia, tampoco se reconoce un área de investigación objetivada para este tema (Czarny, 2009). Los datos encontrados son dispersos y dan cuenta de experiencias piloto en las que no se articulan propuestas de integración entre los diferentes niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) y que no se insertan en redes de relaciones que incorporen a diferentes sectores de la sociedad (Estado nacional, provinciales y municipales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles indígenas e indigenistas, universidades, iglesias, etc.).

La oferta en educación superior para indígenas en el país, se compone de algunas experiencias en el área de la formación docente y una serie de medidas de acompañamiento pedagógico, para la incorporación de estudiantes indígenas a las universidades convencionales (las que en este artículo se denominan Iniciativas de Base Étnica). También existen proyectos de ley para la creación de universidades indígenas e interculturales, como así también iniciativas universitarias elaboradas desde los movimientos sociales<sup>3</sup>.

En formación docente, destaca el trabajo mantenido por el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), institución pionera en el tema. Esta institución cuenta con profesores egresados que han sido formados en la modalidad bilingüe castellano-toba, castellano-wichí o castellano-mocoví (Valenzuela, 2008).

En relación con el financiamiento internacional para la promoción de la diversidad cultural, se registra una experiencia intercultural universitaria en el marco del Programa de becas IALS (*Indigenous and Afro Latino Scholarship Program*). La misma se desarrolló en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) entre los años 2008 y 2009, financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y administrada por el Centro para la Educación Intercultural y Desarrollo (CIED), de la Universidad de Georgetown. El programa se asentó en la creación de una Tecnicatura en Administración de Empresas Agropecuarias (título de nivel técnico de pregrado), a la que asistieron veinte estudiantes indígenas y afro-latinos (categorías utilizada por el programa) provenientes de países andinos: Bolivia, Colombia, Perú y Ecuador<sup>4</sup>.

De igual manera, entre los estudios que han tratado la temática, destacan los de Mundt (2004), Rezaval (2008) y Paladino (2009). Analizando los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), Rezaval y Paladino llaman la atención respecto de la desventaja manifiesta de la población indígena con relación a la población total del

<sup>3</sup> En 2013, fue presentado el proyecto de ley para la creación de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIP) por la diputada Alcira Argumedo. En 2014, el diputado Juan Manuel Pedrini presentó el proyecto para la creación de la Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco (Guaymás, 2014). Por parte de los movimientos sociales fueron creadas: la Universidad Popular Originaria ubicada en Mendoza; la Universidad Campesina Suri que es impulsada por el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase) y se ubica en Ojo de Agua, Santiago del Estero. Por último, es importante señalar a la Universidad del Monte, ubicada en Misión Chaqueña (Salta). Como denominador común entre estas propuestas, se puede decir que las mismas no pretenden ser institucionalizadas como las Universidades convencionales, sino que buscan sostener una propuesta alternativa de formación y producción de conocimiento científico (Guaymás, 2014).

<sup>4</sup> Cabe destacar que la UNL participó como socia de este proyecto que tiene como objetivo proveer oportunidades de acceso a la educación superior a jóvenes de pueblos originarios y afro descendientes de áreas rurales (Flaviani y Rivas, 2010). Entre los criterios para la selección de becarios, figuraba que los postulantes hablaran una lengua indígena (para el caso de candidatas indígenas), que mostraran potencial de liderazgo, tener buena salud, ser solteros sin hijos y asumir el compromiso de retornar a sus países y comunidades de origen una vez finalizados sus estudios (Flaviani y Rivas, 2010).



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).

Por otra parte, Paladino 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 del 15%, otros, como el wichí, presentan apenas uno cercano al 1% en la formación superior (Paladino, 2009). 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: sólo el 27% vive en las ciudades (generalmente de Salta, Chaco y Formosa, no han migrado a Buenos Aires u otras capitales de provincias).

Se considera que, para abordar las problemáticas relacionadas con la educación superior de pueblos indígenas en Argentina, es necesario: reconocer las características de las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en el país (2.1) y tomar en cuenta las particularidades del Sistema de Educación Superior Argentino, ponderando los vínculos entre las *universidades convencionales* y los pueblos indígenas (2.2).

## 2.1. Trayectorias escolares de los pueblos indígenas en Argentina

Según datos del Censo 2010, en Argentina la población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios es de 955.032 personas (INDEC, 2010). Respecto de las trayectorias escolares de este segmento de la población, en el país se presentan fenómenos similares a los registrados en América Latina. 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 (UNICEF, 2010). De este modo, en Argentina, 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 Argen-

tina 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 esta manera, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los pueblos indígenas asentados en territorio argentino. Cabe señalar que también existen notables diferencias en las trayectorias escolares entre los diferentes pueblos indígenas: mientras mapuches y kollas tienen altos porcentajes de asistencia escolar y egreso, los mbyá guaraní y wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (INDEC, 2004-2005 y UNICEF, 2010).

Una singularidad a tener en cuenta es que la educación escolar indígena se encuentra en una fase inicial de implementación en Argentina (Gomes, 2012), lo cual condice con el modelo homogeneizador que se desarrolló en el país idealizado por la generación de la década de 1880, el cual impulsaba el desarrollo de la formación escolar como una batalla cultural contra la ignorancia y el salvajismo (representados por los pueblos indígenas). Cabe destacar que la situación no es homogénea para todo el país, ya que algunas provincias evidencian mayores avances que otras en la incorporación de las demandas de una educación indígena de carácter diferenciado.

## 2.2. El Sistema de Educación Superior Argentino y el reconocimiento de la diversidad cultural

Las instituciones de educación superior en la Argentina se rigen a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en el año 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 (SESA) 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 públicas en Argentina se encuentran: la amplia autonomía institucional, la autarquía económico-financiera, la gratuidad de los estudios de grado, un régimen de acceso con bajo nivel de selectividad y el financiamiento mayoritariamente estatal (Rezaval, 2008: 58-59).

En Argentina la gratuidad de la educación superior universitaria y las condiciones de accesibilidad refuerzan un imaginario colectivo de apertura de la universidad hacia todos los sectores poblacionales (Sánchez Martínez, 2003; Rezaval, 2008 y Paladino, 2009). 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 (amplias en comparación con otros sistemas de educación superior) a las condiciones de permanencia. Para ello hay que tomar en cuenta factores explícitos e implícitos que actúan para la selección de los estudiantes durante los primeros años de estudio, en los cuales se registran las mayores tasas de deserción (SPU, 2009 y Rezaval, 2008). En 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% al 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 (García de Fanelli, 2005 y Rezaval, 2008).

El contexto internacional de mayor visibilidad de las demandas indígenas, sumado a una serie de medidas tomadas en el sistema de educación superior argentino (como la creación de una beca específica destinada a estudiantes indígenas<sup>5</sup>) permitieron que se generara una nueva percepción acerca de los indígenas en las universidades convencionales de la Argentina durante la década 2000-2010. Simultáneamente, se gestó una nueva sensibilidad hacia la diferencia cultural, amparada muchas veces en las perspectivas multiculturalistas en boga. De ello resultó el desarrollo de programas destinados a la inclusión educativa de los jóvenes y adultos indígenas a las *universidades convencionales* (Ossola, 2015). Se trató de un contexto novedoso para las políticas universitarias argentinas, que históricamente han favorecido la inclusión en términos de condición socio-económica (Chiroleu, 2009), más no en base a la diferencia étnica, cultural y lingüística.

En Argentina ha sido constante el esfuerzo por “*igualar las oportunidades educativas de los sectores más pobres de la población, mientras que el reconocimiento de la identidad de algunos grupos en la educación (como mujeres e indígenas) está recién comenzando a emerger y debatirse*” (Claro y Seoane, 2005: 158). De este modo, la adopción de criterios de identidad para la selección de estudiantes para cursar estudios de nivel superior se enmarca en un contexto donde la diversidad cultural y lingüística de la población argentina comienza a ocupar espacios sociales y legales que con anterioridad habían sido silenciados o marginales.

En este contexto surgen en 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 (Ossola, 2015; Zaffaroni y Guaymás, 2011 y Bergagna *et. al.*, 2012) y el programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (Rezaval, 2008), entre otros. Las medidas desarrolladas por las diferentes universidades (o por unidades académicas al interior de las mismas) incluyen una amplia gama de acciones y mediaciones, entre las demandas de los pueblos indígenas por lograr el acceso de sus jóvenes a las carreras convencionales y las sensibilidades académicas respecto del logro de la integración de los indígenas y la promoción de un perfil universitario más inclusivo.

Esta proliferación de iniciativas pone de manifiesto la emergencia de un nuevo ámbito para el análisis sobre la inclusión de pueblos indígenas en las universidades convencionales: el mapeo de las Iniciativas de Base Étnica llevadas adelante por las universidades estatales en el

<sup>5</sup> Se trata del Subprograma Indígenas (SPI), que funcionó en el marco de las Becas del Programa Nacional de Becas Universitarias. El SPI surge como una medida que busca lograr condiciones de igualdad en el acceso y la permanencia de los pueblos indígenas a las carreras de grado dictadas por las universidades estatales. Para acceder a la convocatoria, los interesados debían presentar un aval de la comunidad de origen, en la que se certifique su pertenencia a dicha colectividad a través de la firma de una autoridad del consejo local. Los postulantes a este subprograma no concursaban con el resto de los aspirantes a una beca, existiendo también algunas medidas de discriminación positiva como la reducción de exigencias académicas para el acceso y la renovación de las becas (esto último se comparte con los postulantes al subprograma Discapacitados). Asimismo, los beneficios se otorgaban a todos los que se presentaban y cumplían con los requisitos generales. En la convocatoria actual (2016) no existe tal modalidad, siendo los miembros de comunidades indígenas uno más entre los grupos prioritarios para la asignación de becas (Página web de la Secretaría de Políticas Universitarias, visitada 07 de enero de 2016, <http://portales.educacion.gov.ar/spu/becas-universitarias/>).

marco de su autonomía. Estas IBE se sustentan en las demandas de los estudiantes indígenas por la implementación de medidas pedagógicas y de acompañamiento académico durante sus carreras de grado, como así también en los proyectos universitarios que persiguen la colaboración entre saberes (Mato, 2008) y las políticas de gestión de la diversidad. A continuación se proponen algunas áreas de exploración para el estudio de las IBE en relación con la antropología social.

En primer lugar, se observa la apertura de un espacio sugerente para percibir la multidimensionalidad de horizontes discursivos (y de sentidos) que surcan el área. Una primera caracterización da cuenta de la articulación de al menos tres niveles de análisis, en los programas de inclusión de indígenas a las universidades: global, estatal y local. Desde un horizonte transnacional, provienen discursos y conceptualizaciones que promueven el fortalecimiento de grupos subalternos, a partir de la implementación de medidas proactivas. De allí, derivan términos tales como derecho indígena, participación, ciudadanía, empoderamiento, reconocimiento, etc. En el nivel estatal, se perciben renovadas lógicas en el proceso de inclusión-exclusión de los pueblos indígenas (Arce, 2010), quienes han sido históricamente los "otros internos" del Estado Argentino (Briones, 2005). Por último, las dos lógicas precedentes conviven en espacios concretos, situados y con historias locales en las que se han sedimentado modos particulares de percibir a los otros indígenas. En este plano local, se conjugan de diferentes modos los niveles transnacionales, el estatal-nacional y los estatales-provinciales (Briones, 2005).

En segundo lugar, emerge un área de análisis para debatir acerca del rol de los pueblos indígenas, en su doble dimensión de colectivos indígenas compuestos por sujetos (indígenas). La interrelación entre los planos individuales y grupales en el accionar de los pueblos indígenas, conforma un desafío epistémico frente al predominante individualismo metodológico y legal, por donde se desprenden los objetivos más específicos, conocer las necesidades de los pueblos indígenas argentinos, relacionadas al acceso y la permanencia en carreras de grado dictadas por universidades tradicionales y los modos de construcción de subjetividad atravesadas por los estudiantes indígenas. A su vez, este escenario permite mapear las demandas e intereses de los pueblos indígenas en sus particularidades sociales, políticas, históricas y organizacionales.

En tercer lugar, el vínculo entre estudiantes indígenas y universidades convencionales en Argentina permite entrever un bagaje conceptual específico utilizado por las universidades estatales para nominar a las Iniciativas de Base Étnica (medidas afirmativas, reparadoras, proactivas, de discriminación positiva, etc.) y para aludir a los sujetos destinatarios de los proyectos (indígenas, aborígenes, pueblos originarios, nativos, entre otros). En este proceso, se instituyen diferentes disputas en torno a la construcción de identidades indígenas, ya que los discursos y las políticas construyen a los sujetos sobre los cuales hablan/legislan.

Por último, en esta área de estudios aparecen espacios de socialización sugerentes para debatir acerca de los alcances del paradigma de la interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe, en su ingreso reciente a la educación superior argentina. En este punto, se torna nece-

sario reconocer aquellos sentidos de la interculturalidad, que subyacen a la elaboración de las diferentes Iniciativas de Base Étnica, dando cuenta del modo en que los mismos son apropiados, reelaborados y/o debatidos por los sujetos interpelados por tales medidas.

### 3. EJES PARA (RE)PENSAR LA INCLUSIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS EN ARGENTINA

Tomando en cuenta la emergencia de Iniciativas de Base Étnica mencionada anteriormente, se presentan en este apartado cinco ejes para analizar los alcances y las posibilidades que brindan tales políticas de gestión de la diversidad. Se trata de ejes que retoman problemáticas en base a la situación en diferentes países de América Latina, algunas de las cuales podrán servir para reflexionar sobre la emergente situación de las IBE en la Argentina. Para la confección de estos ejes, se tuvieron en cuenta las preguntas, los dilemas y las dificultades señalados frecuentemente por los ejecutores y los destinatarios de las IBE, como así también los debates que surgen al analizar estas temáticas desde la etnografía de la educación latinoamericana<sup>6</sup>.

#### 3.1. ¿Inclusión o continuidad de marcas de estigma?

Diferentes estudios muestran la gran distancia que separa a los postulados teóricos, que sostienen a las políticas de inclusión de sectores subalternos, de las medidas prácticas que son tomadas para la inclusión educativa de los mismos (Luciano, 2009 y Nunes Cruz, 2010). Al respecto, se evidencia una brecha entre los objetivos ligados a un horizonte intercultural y los efectos de las estrategias implementadas por los proyectos piloto. De esta manera, programas elaborados con intenciones de incluir, empoderar y brindar espacios de autonomía terminan, en muchos casos, por ubicar a las poblaciones destinatarias en posiciones de subyugación, que reproducen las relaciones sociales mayores (Delgado, 2002).

Como parte de este tipo de programas, las IBE han sido criticadas por parte de sus beneficiarios por reproducir, al interior de la universidad, situaciones históricas de opresión de los pueblos indígenas, tales como el tutelaje (Luciano, 2009), el clientelismo y el patronazgo. De este modo se señala que *"no basta con formar indígenas para garantizar su protagonismo y autonomía, sin romper las diferentes formas de tutela y colonización"* (Luciano, 2009: 8).

En base a lo anterior, señalaremos la importancia de reconocer que las IBE deben tomar en cuenta el carácter desigual de las sociedades en las que habitamos, las mismas que crean y recrean diferencias de índole "étnica" o "cultural", para ocultar mecanismos de dominación que muchas veces se encuentran ligados a otros fenómenos, como ser, la clase social –o la condición estructural de subalternidad (Reygadas, 2007). Así, el señalamiento de la "diferencia cultural" en los espacios formativos debe estar atento a no convertir las diferencias estructurales en marcas de estigma "naturales" (Delgado, 2002).

<sup>6</sup> Los estudios de la etnografía de la educación latinoamericana permiten reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones reales del entramado social-educativo, reconociendo las relaciones de desigualdad social que caracterizan a las sociedades del subcontinente y tomando a las instituciones de educación formal como arenas políticas en donde se negocia y recrea la diferencia (Levinson, *et. al.*, 2007).



### 3.2. La oferta académica para estudiantes indígenas

La cuestión de la oferta académica para la incorporación de estudiantes indígenas guarda diferentes connotaciones, según las políticas públicas estatales para nivel superior de cada país y la participación de las ONG en la gestión de las acciones afirmativas, en favor de los indígenas. En los casos en que las universidades son receptoras de financiamiento internacional, las carreras para los indígenas son disputadas entre los requerimientos de lo que las propias ONG divisan como los campos estratégicos para la formación de líderes indígenas, las universidades y los movimientos indígenas locales. Por otra parte, cuando los programas son coordinados y subvencionados por las propias universidades (o por facultades o institutos en su interior) emergen al interior de cada institución nuevos debates, respecto de cuáles son o cuáles debieran ser las carreras destinatarias de población indígena. En este aspecto, son importantes las interrelaciones que cada universidad construye con el medio local en el que se inserta, y el diálogo con los pueblos originarios de cada región.

En este último caso, se conforma un campo de discusión en el que participan (de modo diferente y desigual) los gestores de los proyectos, los estudiantes beneficiarios y los representantes de las comunidades indígenas. El debate en estas situaciones se produce en torno a cómo seleccionar a los estudiantes, qué tipo de carreras ofrecer y qué estrategias utilizar, a los fines de que la incorporación de estudiantes indígenas no se limite al acceso de individuos e incluya a toda la comunidad o pueblo al cual pertenecen (Paladino, 2010). En estas circunstancias es significativa la elaboración de preguntas en torno a la finalidad de la formación indígena, los vínculos entre comunidad-estudiantes indígenas, los estereotipos respecto a cuáles son las carreras "afrontables" por los indígenas y la interrelación entre los saberes tradicionales y los conocimientos científicos (Luciano, 2009).

### 3.3. Identidades juveniles y conformación subjetiva

El inicio de carreras de grado en universidades convencionales ubica a los jóvenes indígenas en situaciones sociales novedosas, en donde se generan nuevas interpelaciones identitarias en las que confluyen criterios de etnicidad, clase social, grupo etario y condición escolar. Los vínculos entre tales aspectos comenzaron a ser abordados en los últimos años. Sobre los estudiantes indígenas en universidades convencionales, los estudios muestran que en el espacio universitario se producen importantes procesos de subjetivación (Czarny, 2011). De esta manera, acceder a las narrativas sobre las experiencias escolares permite obtener información relacionada con la multiplicidad de formas de negociar la identidad en contextos de diversidad y desigualdad.

Es importantes mencionar que en algunos países de América Latina se registran egresados indígenas de las carreras de grado convencionales, muchos de los cuales han podido acceder (y concluir) estudios de posgrado. Entre ellos, un sector se ha dedicado a documentar sus experiencias en los espacios de educación formal (Luciano, 2009; Fer-



mandes, 2010 y Marileo y Salas, 2011). Tales escritos permiten prestar atención a las nuevas situaciones de contacto inter-étnico que ocurren en las universidades. Asimismo, los procesos de conformación subjetiva de los indígenas universitarios se construyen en la intersección de tradiciones culturales occidentales e indígenas. Sin ser tomadas como universos de sentido totalmente opuestas, la comunidad indígena y la comunidad universitaria interpelan a los jóvenes en pos de generar sujetos educados desde diferentes perspectivas. Momentos de sufrimiento se entrecruzan con instancias de placer y entretenimiento, en relatos atravesados por mandatos elaborados por los adultos (indígenas y no indígenas), pero reinterpretados por los jóvenes.

En relación con la participación de programas de inclusión a las universidades, han sido destacados efectos ambiguos (Flores Silva, 2011). Por un lado, se rescatan factores positivos como la promoción de la valorización de la cultura indígena y la auto-afirmación étnica en la universidad (Luciano, 2009). Por otro lado, se señalan aspectos controversiales, como el sentimiento de una doble pertenencia (occidental por la adquisición del título e indígena por los orígenes); además, una cierta dificultad para establecer líneas de confluencia entre los conocimientos occidentales adquiridos y el rol en el cual los posicionan sus comunidades de pertenencia, como mediador o agente, que debería apoyar demandas y derechos indígenas, lo cual requiere habilidades y conocimientos que no necesariamente se condicen con los adquiridos en la universidad.

### 3.4. Los criterios para la selección de beneficiarios

Si tomamos a las Iniciativas de Base Étnica (IBE) como políticas públicas que buscan hacer frente a la gestión de la diversidad, en el marco de una estructura de interacción social específica (la universidad), encontramos que las mismas *"construyen nuevas formas de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos"* (Shore, 2010: 36). En este sentido, se toman categorías existentes (como pueblo indígena, comunidad originaria, población tradicional, pueblo originario, etc.) que son (re) inventadas o resemantizadas en el marco de las nuevas trayectorias escolares y la ocupación de diferentes espacios sociales (como la ciudad).

La selección de criterios para la creación de categorías sociales no es un proceso neutro, el mismo refleja maneras (más o menos explícitas) de pensar el mundo y actuar en él (Shore, 2010). Para el caso del reconocimiento de estudiantes indígenas, entre la población estudiantil de las universidades convencionales, se ha registrado la convergencia de criterios provenientes de diferentes horizontes de sentido. Mientras se incluye terminología proveniente del área legal internacional, entre los que se destaca la auto-adscripción de la persona al colectivo indígena (OIT, Convenio 169), son retomados criterios burocráticos para la selección de beneficiarios, tales como las cartas de apoyo a la postulación. De esta forma, se ha extendido el requerimiento de un aval –expedido por una autoridad de la comunidad indígena de origen– en el que se explicita el apoyo que el/la postulante/estudiante recibe por parte de los miembros de su comunidad u organización. Tal documen-

to constituiría una prueba de la autenticidad de un sustrato étnico por parte del/ de la candidato/a (Nunes Cruz, 2010). Este requisito ha sido fuertemente cuestionado por diferentes organizaciones indígenas, ya que se parte de una idea folclorizada acerca de los pueblos indígenas, ubicándolos necesariamente en comunidades alejadas de los centros urbanos, pasando por alto las dificultades que conlleva la obtención de un documento formal de tales características (Paladino, 2009).

Por otra parte, existen criterios particulares, ligados a una visión localista, de lo que en cada contexto se entiende por etnicidad y diferencia cultural. Los mismos se basan en rasgos fenotípicos, lingüísticos y culturales para establecer diferencias entre grupos humanos y para marcar posiciones sociales. Así, los modos particulares de establecer relaciones de alteridad contextualizan los vínculos interétnicos marcando diferencias en los modos de percibir la otredad. Como ejemplo, se puede considerar el caso de la emergencia de la categoría "indio-descendiente" en Brasil –incluye a descendientes de pueblos indígenas que no viven en contextos comunitarios pero desean recuperar vínculos con un pasado indígena (CINEP, 2010)– y la diferenciación, en la provincia de Salta (Argentina), entre los indígenas chaqueños (considerados los únicos legítimos) y los indígenas habitantes de las tierras altas y de las ciudades –cuya autenticidad es constantemente puesta en duda (Lanusse y Lazzari, 2005).

Las categorizaciones provenientes de un horizonte global, por un lado, y de modos locales de representar la diversidad socio-cultural, por el otro, convergen en el espacio universitario, produciendo espacios densos donde entrecruzan criterios y clasificaciones, respecto a cómo concebir al estudiante indígena.

### 3.5. Los sentidos de la profesionalización indígena

El debate sobre la profesionalización de indígenas en universidades convencionales ha pivotado en la discusión respecto a dos perspectivas contrapuestas: por un lado, la mirada que indica que el ingreso, permanencia y graduación en instituciones públicas tradicionales conlleva la pérdida de la identidad indígena y, por otro lado, la proposición que indica que como resultado de una trayectoria formativa prolongada, los jóvenes indígenas profesionales serán funcionales al empoderamiento de sus comunidades de origen (Czarny, 2011).

De este modo, se ha trazado un panorama dicotómico en el que son expresadas mayoritariamente las intenciones y temores de ciertos sectores (organismos internacionales, miembros adultos y ancianos de las comunidades, profesores y gestores universitarios, etc.), los cuales no siempre condicen con las prácticas reales de los jóvenes indígenas (quienes en sus prácticas cotidianas frecuentemente resuelven de manera menos conflictiva tales dilemas). En efecto, en muchas ocasiones los estudios sobre los sentidos de la profesionalización de los jóvenes indígenas condicen con las visiones de futuro formuladas desde sectores adultos (profesores, padres, líderes comunitarios, gestores indigenistas, etc.) dejando en un segundo plano los fines y objetivos buscados por los propios indígenas profesionales.

Por último, cabe señalar que aún son escasas las investigaciones

sobre los sentidos que son asociados a la profesionalización indígena. Esto abre un campo de indagación desafiante a futuro.

## CONCLUSIONES

Se destaca principalmente que la implementación de Iniciativas de Base Étnica en la educación superior argentina es un fenómeno reciente. El mismo se encuentra en diálogo y fricción con procesos de diferente escala (internacional, nacional y provincial) que lo condicionan y anclan a tiempos-espacios concretos.

La antropología social –en tanto campo disciplinar y modo particular de reflexionar sobre las relaciones “nosotros-otros”– aporta preguntas y miradas renovadas a este ámbito de análisis, al ofrecer una visión integradora que permite mapear las interrelaciones entre la pluralidad de agentes y colectivos involucrados con la profesionalización de los indígenas.

La revisión de la bibliografía disponible (mayoritariamente producciones sobre otros países latinoamericanos) muestra que son muchas las tensiones y los interrogantes que surcan este campo de discusión. Tales inquietudes interpelan a las instituciones convencionales, a los jóvenes indígenas que acceden a estudios universitarios y a las propias comunidades indígenas (en las cuales se interpreta y pone en valor la adquisición de certificados escolares por parte de sus miembros).

Por último, es importante señalar que el trazado de Iniciativas de Base Étnica en las universidades argentinas exhibe el esfuerzo de una sociedad que históricamente se percibió como “blanca y europea” por reconocer e incluir a los “otros”. Se trata de espacios aún minoritarios (pero con una gran importancia simbólica), a través de los cuales, los pueblos indígenas contemporáneos apuestan por la construcción de nuevos mecanismos de diálogo y resolución de conflictos con la sociedad mayoritaria. Hay que destacar que, el ingreso a las universidades, no funciona como garantía para el logro de las modificaciones sociales anheladas. Para producir transformaciones profundas, es necesario que la profesionalización indígena sea acompañada por cambios sociales más amplios, como la titulación de las tierras indígenas, el reconocimiento de las lenguas que utilizan y el respeto de sus modos particulares de habitar y concebir el mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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* (pp.273-296). Buenos Aires: Noveduc.
- Artieda, T., Rosso, L. y Lujan, A. (noviembre, 2012). Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión. *III Congreso Latinoamericano de Antropología*. Santiago de Chile.

- Badillo Guzmán, J. (2011). El programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, (61), 25-33.
- 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. *Revista ISEES* (11), 103-116.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Carvalho, J. (2007). Acciones afirmativas. En A. Barañano et. al. (coords.), *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y globalización* (pp.1-5). Madrid: Editorial Complutense.
- Centro Indígena de Estudios e Pesquisas (2010). Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil. En: G. Luciano, L. Cardoso de Oliveria y M. Barroso-Hoffman (orgs.), *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasilia: CINEP.
- Claro, M. y Seone, V. (2005). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Czarny, G. (2009). Escolaridad y pueblos indígenas en Brasil y Argentina. Un acercamiento crítico desde la investigación antropológica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1297-1308.
- \_\_\_\_\_ (2011). Jóvenes indígenas y educación superior: a propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar vs. práctica para empoderar. En: M. Paladino y S. M. García (comps.), *La escolarización en los pueblos indígenas americanos*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Chirolue, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 20 (59), 141 – 166.
- Delgado, M. (2002). El poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural. En J. García-Molina y R. M. Ytarte (eds.) *Pedagogía social y mediación educativa* (pp. 97-111). Toledo: Universidad de Castilla.
- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablo Editor-Cinvestav.
- Dietz, G. y Mateos-Cortés, S. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 11-14.
- Fernandes, E. (2010). Nas trilhas da (in)visibilidade. *Tellus*, 10 (18), 247-253.
- Fernández-Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Flaviani, M. y Rivas, G. (octubre, 2010). Identidad de grupo: el valor del origen y el diálogo intercultural. *Coloquio Internacional Juventud, ruralidad, etnicidad y movimientos translocales en Latinoamérica*, Universidad Nacional de Río Negro.
- Flores-Silva, F. (2011). Representaciones y valoraciones de los ex beca-

- rios mapuche del programa de becas de la Fundación Ford sobre la experiencia de postgrado: Reflexiones sobre acción política indígena y relaciones interétnicas en los espacios académicos. En: E. Loncón y A. Hecht (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp.247-259). Santiago de Chile: Fundación Equitas,
- García de Fanelli, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geler, L. (2007). Pobres negros: algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. En: P. García-Jordán (comp.) *Estado, región y poder local en América Latina siglo XIX-XX: algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política* (pp.115-153). Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Gomes, A. (2012). Prólogo. En: M. Paladino y G. Czarny (orgs.), *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas* (pp.7-11). Rio de Janeiro: Garamond.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guaymás, Á. (diciembre, 2014) Educación superior y pueblos indígenas en Argentina: propuestas interculturales en la formación técnica, profesional y académica. *Tercer Congreso de Estudios Poscoloniales*. Buenos Aires: IDAES-UNSAM.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Lanusse, P. y Lazzari, A. (2005). Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambios en identidades y moralidades. En C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Levison, B., Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Luciano, G. (julio, 2009). Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. *53º Congresso Internacional de Americanistas*. Ciudad de México. México.
- López, L. (diciembre, 2008). Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para la universidad latinoamericana y los institutos de formación docente. *VIII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: UNICEF.
- Marileo, A. y Salas, R. (2011). Filosofía occidental y filosofía mapuche: iniciando un diálogo. *Revista ISEES* (9), 119-138.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Millán, M. (2012). Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América*



- Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp.103-138). Buenos Aires: IESALC-UNESCO,
- Mundt, C. (2004). *Situación de la Educación Superior Indígena en la Argentina. Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Nuñez-Cruz, J. G. (agosto, 2010). Ensino Superior e Povos Indígenas: escola e legitimação do saber. *27º Reunião de Antropólogos del Brasil*. Belém.
- Nuñez, Y. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones - Argentina. *Textos e Debates*, (21), 59-75.
- Ossola, M. (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* (06), 81-119.
- (2010). Educación escolar indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos*, (33), 67-84.
- Rama-Vitale, C. (2010). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46).
- Reygadas, L. (2007). La desigualdad después del (multi)culturalismo. En Á. Giglia, C. Carma y A. P. de Teresa (comps.), *¿A dónde va la antropología?* (pp.341-364), Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. (Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales). Buenos Aires: Flacso.
- Sánchez-Martínez, E. (2003). *La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Documento de Trabajo (102).
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2009) Anuario 2009 de Estadísticas Universitarias. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Buenos Aires: MECyT.
- Shore, Ch. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Antípoda*, (10), 21-49.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2011). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina. Cuaderno N° 14*. Buenos Aires: IIPÉ-OEI-Unesco. *Cuaderno N° 14. La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Buenos Aires: International Institute for Educational Planning - IIPÉ - UNESCO.
- Souza-Lima A. y Paladino, M. (2012). *Caminos hacia la educación superior. Los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro: LACED.
- 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.

UNICEF (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.

Valenzuela, E. M. (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 (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Wallerstein, I. (2005) *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Zaffaroni, A. y Guaymás, Á. (2012). Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior. *Revista ISEES*, (9) 99-114.