

# **Universidades convencionales y participación indígena. Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina**

## ***As universidades convencionais e a participação indígena. Análise de uma experiência no estado do Chaco, na Argentina***

### ***Conventional universities and indigenous participation. Analysis of an experience in Chaco, Argentina***

Laura Liliana Rosso<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v19i38.593>

**Resumen:** El artículo explora iniciativas en universidades argentinas que buscan dar cumplimiento a leyes, y/o responder a demandas planteadas por organizaciones indígenas respecto a fomentar y sostener el ingreso de individuos de estos pueblos siendo respetuosas de sus identidades étnicas. Se indaga en las formas en que se concreta el derecho a la educación superior y a la participación indígena en tales iniciativas universitarias; al tiempo que se describe la experiencia participativa del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste poniendo el foco en los ámbitos, límites y alcances de esta. Los resultados aquí presentados son parte de una investigación mayor de tipo cualitativa, se trata de un estudio de caso que pretende aportar reflexiones sobre cuestiones analíticas generales del tema Universidades y Pueblos Indígenas, tales como los obstáculos y las posibilidades que las instituciones de educación superior convencionales presentan para responder a las necesidades y/o demandas de estos Pueblos.

**Palabras clave:** universidades; pueblos indígenas; participación.

**Resumo:** O artigo explora decisões nas universidades da Argentina que procuram dar cumprimento as leis ou tentam dar respostas as demandas feitas pelas organizações indígenas que procuram fomentar e manter o acesso de personas indígenas, levando em conta sua identidade étnica. Neste trabalho se pesquisa as diversas formas em que o direito à educação universitária se leva a cabo além de considerar o jeito em que elas se concretizam neste âmbito; especificamente se tenta dar conta da experiência do *Programa Povos Indígenas* da Universidad Nacional del Nordeste colocando em discussão seus âmbitos,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Corrientes, República Argentina.

limites e os resultados obtidos até o momento. Os dados que se apresentam fazem parte duma investigação maior do tipo quantitativa- especificamente um estudo de caso- que tenta contribuir na análise geral do tema universidades e povos indígenas, na perspectiva das barreiras que se presentam, mas também das possibilidades que os organismos de educação superior possuem na hora de dar respostas as necesidades e demandas destes povos.

**Palavras-chave:** universidades; povos indígenas; participação.

**Abstract:** The article explores initiatives in Argentine universities which try to comply with laws and/or give answers to demands raised by indigenous organizations regarding the promotion and sustenance of the entry for individuals from these peoples being respectful of their ethnic identities. The ways in which the right to superior education is accomplished and the indigenous participation on those university initiatives are investigated. At the same time, the participatory experience of the Indigenous Peoples Program of the Universidad Nacional del Nordeste is described by focusing on the scopes, limits and range of that experience. The results presented here entail part of a bigger quality-type research. It is a case study which aims at contributing reflections over general analytical questions about the topic of Universities and Indigenous Peoples, such as obstacles and possibilities that the conventional superior education institutions exhibit to be able to give answers to the necessities and demands from these peoples.

**Keywords:** universities; indigenous peoples; participation.

## 1 INTRODUCCIÓN

Las organizaciones indígenas realizan una serie de cuestionamientos a las universidades: por una lado, señalan las escasas acciones desplegadas para apoyar la inclusión de estudiantes de los distintos pueblos y observan que los currículos no alcanzan a dar a los saberes indígenas el estatuto de explicaciones válidas de realidades; por otro lado, en lo referente a la producción de conocimientos científicos resisten a la tradición que los ha convertido en objetos de investigación, al tiempo que denuncian los momentos históricos en que la ciencia validó su sometimiento; y, además, respecto de la extensión universitaria señalan que, no en pocos casos, reciben trato asistencialista, considerándolos como sujetos “pobres y desvalidos a quienes salvar, sanar, iluminar, o conducir”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Frase expresada por un referente wichí en el Taller “Universidad e interculturalidad: propuestas de investigación y extensión”. Organizado por el Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste, mayo de 2017, Resistencia, Chaco.

Si se revisan los avances en los derechos consagrados en Argentina, se encuentra que la Ley de Educación Nacional 26.606 establece el derecho a la educación bilingüe e intercultural en los todos niveles del sistema educativo, incluido el superior no universitario<sup>3</sup>; sin embargo, dicha norma no se aplica al sistema universitario ya que en estas instituciones rige la Ley de Educación Superior n. 24.521. Desde el 2015, a partir de unas reformas a su contenido original realizadas en ese año, esta norma determinó que es responsabilidad del Estado garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso a todos quienes lo requieran, al tiempo que definió necesario promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales (Art. 3, inc. a)<sup>4</sup>. Sin embargo, en este país poco se ha hecho en pos de la inclusión y atención de las demás demandas indígenas.

El presente artículo busca dar cuenta de los avances sobre el derecho a la educación universitaria de los Pueblos Indígenas en Argentina revisando la normativa internacional y nacional existente, así como las recomendaciones consensuadas sobre la materia. Posteriormente, se explora el cumplimiento del derecho a la participación indígena reconocido en el Convenio 169 de la OIT, en este caso, en programas y proyectos universitarios en Argentina; ya que concebimos a la participación indígena no solo como un derecho sino también como una condición para el desarrollo de la educación intercultural. El estudio se focaliza en universidades convencionales (en adelante UC), esto es, aquellas instituciones que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes (MATO, 2011 ; identidad institucional que ciñe los alcances del derecho antes referido.

Finalmente, se describirá la experiencia participativa del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) buceando

---

<sup>3</sup> La Ley de Educación Nacional comprende a los sistemas educativos provinciales; sin embargo, no resulta apropiado pensar a los sistemas provinciales como un bloque regido por una norma ya que presentan un desarrollo heterogéneo de la EBI, tal como lo advierte Ossola (2016) “[...] 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 diferenciada.” (OSSOLA, 2016, p. 66).

<sup>4</sup> No resulta un objetivo de este artículo detenerse en un análisis sobre los sentidos que alcanzan los términos utilizados en la normativa referida; solo se la cita para ilustrar la definición de responsabilidades y recomendaciones que contiene sobre la temática estudiada.

en sus ámbitos, límites y alcances. Paralelamente se buscará, desde el estudio de caso, aportar reflexiones críticas al siguiente interrogante ¿las instancias de participación indígena en U.C. constituyen herramientas favorecedoras de procesos de interculturalidad? Cuestionamiento compartido por indígenas, investigadores y gestores de programas para/con indígenas.

El Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) se desarrolla desde 2011 en la UNNE, universidad de carácter regional con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes. En Chaco los indígenas representan el 3,9 % del total de la población, y pertenecen a los Pueblos Qom, Moqoit y Wichí<sup>5</sup>. Esta provincia se caracteriza por significativos procesos de emergencia étnica<sup>6</sup>, junto a una historia de reconocimiento de derechos con una trayectoria de más de tres décadas; entre los que se destacan avances en educación bilingüe e intercultural.

Respecto al ámbito universitario los estudios sobre inclusión y participación indígena cobran relevancia en el marco de la celebración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe<sup>7</sup>, evento en el que miembros de instituciones de Educación Superior (IES) y representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se reunieron, en junio de 2018, con el fin de analizar y debatir un plan de acción para la educación superior, el plan que alcanza proyección de una década<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> En Chaco 41.304 personas se reconocen como indígenas, o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población provincial de 1.055.259. El 74,5 % de la población indígena pertenece al Pueblo Qom, el 11,2 % al Pueblo Wichí y el 9,4 % al Pueblo Moqoit. Disponible en: [www.indec.gob.ar](http://www.indec.gob.ar). Acceso en: 20 dic. 2017.

<sup>6</sup> En Corrientes se han iniciado procesos de emergencia indígena por parte de guaraníes. El Censo 2010 arroja un total de 5.000 personas reconocidas como indígenas en esta provincia, datos que son presentados sin diferenciar a que pueblo pertenecen. En particular, se ha producido el autoreconocimiento de una comunidad del pueblo guaraní en Yahaveré (Departamento de Concepción) compuesta por 17 familias, comunidad que en 2013 adquirió personería jurídica a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

<sup>7</sup> Conferencia que se realizará en Argentina, coincidiendo con la celebración del Centenario de la Reforma Universitaria. Disponible en: [www.cres2018.org](http://www.cres2018.org). Acceso en: 30 mayo 2018.

<sup>8</sup> La Reforma Universitaria de 1918 fue un movimiento estudiantil de proyección latinoamericana, que buscó democratizar la universidad y otorgarle un carácter científico. Se inició en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en 1918; produjo reformas en los estatutos y leyes universitarias, en ese marco que consagraron la autonomía universitaria, el cogobierno (que estableció la participación de los estudiantes en la gestión de las universidades), la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición; entre otras reformas políticas y pedagógicas sustanciales (BUCHBINDER, 2005).

El estudio sobre la participación indígena en programas y proyectos de UC argentinas es un tópico escasamente abordado. Ruíz Auad y Ossola (2013) indagaron en los sentidos dados a la participación en el marco de un programa de inclusión de indígenas de la Universidad Nacional de Salta, señalando que los sujetos que participan, por tratarse de estudiantes de estos pueblos plantean reivindicaciones vinculadas con la comprensión de sus trayectorias previas, la difusión de manifestaciones culturales en términos de igualdad con otras formas de expresión cultural, la difusión de posibilidades de estudio para otros indígenas.

Una comisión asesora compuesta por adultos (referentes de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit) participa en el PPI UNNE. Cabe destacar que, en un trabajo anterior, se indagó en los saberes de estos actores sobre participación y acerca de sus visiones respecto de las experiencias institucionales (ROSSO, 2016). Asimismo, en una ponencia escrita de manera colaborativa entre investigadoras y los referentes del mismo programa, se presentó una enumeración y análisis de ámbitos de participación indígena en la institución (ARTIEDA; ROSSO; ZAMORA; GARCÍA; BARRETO, 2017a). Finalmente, el texto de Artieda, Rosso y Barrios (2018) revisa la instancia de consulta a docentes indígenas con el propósito de elaborar una propuesta de formación universitaria complementaria; allí se describen las instancias en las que se dio dicha participación, así como las interpelaciones que estos procesos generan a las universidades, en tanto concebidas como productoras de conocimientos universales y objetivos frente a los saberes y sabios indígenas.

Por lo expuesto, el presente artículo pretende profundizar el análisis de los trabajos anteriores, señalando que la investigación sobre la participación indígena en las UC argentinas tiene un desarrollo incipiente, aunque resulte un tópico clave en el campo de los estudios sobre Universidades y Pueblos Indígenas.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación mayor<sup>9</sup> de tipo cualitativo, la información producida surge de la revisión de normativas vinculadas con la temática estudiada, de estadísticas oficiales, revisión de otras iniciativas similares en Argentina, entrevistas semi-estructuradas y registros de actividades

---

<sup>9</sup> Se trata del Proyecto de Investigación "Indígenas en la UNNE. Análisis de las experiencias estudiantiles y la participación" Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Resol. n.155/15 CS. Período: 2015-2018. Dirigido por la Dra. Teresa Artieda.

en las que se propician instancias de diálogo y reflexión con los actores- indígenas miembros de la comisión asesora del PPI- sobre los procesos generados a partir del desarrollo de esta política institucional.

## 2 INDÍGENAS Y UNIVERSIDAD EN ARGENTINA

Tal como hemos señalado el derecho a la educación universitaria de los Pueblos Indígenas presenta escasos avances en la normativa. Aun así, existen derechos reconocidos en el Art.75 inc. 17 de la Constitución Nacional, allí se definen atribuciones del Congreso, entre las que mencionamos: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto por su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; [...]”.

En consonancia con la Constitución, el Convenio 169 OIT (convertido en Ley Nacional en 1994)<sup>10</sup> define en el artículo 26 que “[...] deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Asimismo el artículo 27 establece que los programas educativos deberán desarrollarse con participación de los indígenas a fin de responder a sus necesidades “[...] abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”<sup>11</sup>. Además agrega “[...] la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y *ejecución de* programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar”<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Ley ratificada en el año 2000.

<sup>11</sup> El artículo 22 es de contenido semejante al citado y establece: “[...] Cuando los programas de formación profesional de aplicación general no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación”.

<sup>12</sup> [y finalmente estipula que] “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. El artículo 31 establece: “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES)<sup>13</sup>, la celebrada en 2008, en su acápite C3 enuncia: “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”.

También establece la necesidad de “[...] incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. Finalmente, el acápite D-4 enfatiza que “[...] la Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.

En Argentina, doce programas o proyectos de universidades nacionales públicas miembros de la Red ESIAL<sup>14</sup> buscan atender, de una u otra forma, a demandas de los indígenas por educación universitaria. Se trata de doce experiencias institucionales<sup>15</sup> en un país en el que existen cincuenta y siete

---

de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.

<sup>13</sup> Conferencia que se realiza cada diez años, establece orientaciones de políticas y prácticas de Educación Superior en América Latina para una década y lleva recomendaciones a la Conferencia Mundial de Educación Superior. De la misma participaron integrantes de la comunidad académica regional – directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes- así como otros interesados en Educación Superior-.

<sup>14</sup> Se tuvo en cuenta lo publicado en coloquios realizados en el marco de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (ESIAL), en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Compilado-ponencias.pdf>. Dicha red se define como un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes, y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Incluye a unas 37, tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, como a universidades u otras IES interculturales, comunitarias y a universidades u otros tipos de IES “convencionales”, sus facultades, centros, institutos, programas, u otras unidades particulares. Su Coordinador es el Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional de Tres Febrero, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>. Acceso en: 22 dic. 2017.

<sup>15</sup> Así también importa decir que existen dos proyectos de Ley para creación de universidades interculturales que han tenido tratamiento parlamentario, el proyecto de Universidad Nacional

universidades nacionales, públicas y estatales; y en el que habita población indígena en la totalidad de sus provincias<sup>16</sup>. Tales datos muestran que no se logra dar cumplimiento a las normativas y recomendaciones respecto a “asegurar” el acceso de indígenas a la universidad. Por otro lado, los resultados del Censo de población de 2010 dan cuenta del porcentaje de acceso a la educación superior de la población general del país alcanza el 13,32 %, y el porcentaje sobre la misma variable alcanza sólo el 3,68% en la población indígena de la provincia del Chaco<sup>17</sup>.

Para referirme a las experiencias institucionales propongo categorizarlas como Iniciativas de Base Étnica (en adelante IBE)<sup>18</sup>,

Se denominan IBE a aquellas políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas, en las instituciones de educación superior de tipo convencional (Didou y Remedi, 2009 y Badillo, 2011 en OSSOLA, 2016). Las IBE, surgen en pos de fortalecer los procesos de graduación (posgraduación) de jóvenes y adultos indígenas, y comprenden un abanico de medidas y acciones heterogéneas y amplias, que involucran una gran cantidad de actores (Estados, Organizaciones No Gubernamentales, funcionarios universitarios, comunidades y organizaciones indígenas etc.). (OSSOLA, 2016, p. 58-59).

La ausencia de una política universitaria nacional destinada a apoyar el ingreso, la permanencia y el egreso de esta población, así como las dificultades y omisiones que las organizaciones indígenas señalan a estas instituciones educativas, actúan de manera conjunta como obstáculos para la participación indígena. Se postula aquí que un camino para avanzar en las transformaciones que estos colectivos reclaman puede darse habilitando espacios dentro de las universidades en los que los indígenas sean incorporados como partícipes activos de las propuestas que los involucran.

---

Intercultural de Pueblos Indígenas y el de la Universidad Nacional de Pueblos Originarios.

<sup>16</sup> Disponible en: [http://www.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=2&id\\_tema\\_2=21&id\\_tema\\_3=99](http://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=99). Acceso: 20 de dic. de 2017.

<sup>17</sup> Datos que se refieren al total de población mayor de 15 años. Disponible en: [www.indec.gob.ar](http://www.indec.gob.ar). Acceso: 20 dic. 2017.

<sup>18</sup> Experiencias similares se desarrollan en América Latina.

### **3 PARTICIPACIÓN INDÍGENA**

La participación indígena, entendida de manera amplia, ha sido proclamada en el Convenio 169 de la OIT, tal como hemos mencionado. Se trata de un convenio surgido con espíritu desarrollista, lo que impacta en los “sentidos” dados a la participación. En sus definiciones excluyó la aprobación del derecho a la autodeterminación de los Pueblos Indígenas, al tiempo que la habilitación del procedimiento de la consulta se debe a que se rechazó la obligación de contar con el consentimiento de tales Pueblos para la aprobación de las medidas que los pudieran afectar (MEREMINSKAYA, 2011)<sup>19</sup>. El derecho a la consulta puede ser visto, entonces, más bien como un cercenamiento de otros derechos, limitando la participación.

El impulso a la participación apareció en la jerga del desarrollo a fines de la década de 1950. Los activistas sociales apostaron a la ideología y a proyectos de desarrollo con la esperanza de que así podrían ayudar a los “oprimidos”. Se impuso desde los organismos internacionales a gobiernos e instituciones habilitar la participación de los destinatarios de tales proyectos, aprendiendo rápidamente a manejar los riesgos inherentes al posible abuso incontrolado de la participación, señala Rahnema (1996)<sup>20</sup>.

Gorosito Kramer (2008) advierte sobre los riesgos de la participación surgidos en relaciones interétnicas entre Estados y Pueblos Indígenas en Argentina, señalando la aplicación de dispositivos de control del primero sobre la dinámica social, tales dispositivos señala la autora

[...] son expresados en los juegos de poder y manipulación de las representaciones indígenas, la creación de liderazgos alternativos y las muy variadas formas de clientelismo azuzadas por las exigencias de participación

---

<sup>19</sup> Respecto a los límites del Convenio Mereminskaya (2011, p. 221) nos advierte que en el mismo “[...] (Se) excluye el derecho a la auto determinación de los pueblos tal como es concebido en el derecho internacional. De la misma manera, temiéndose que el concepto de “territorios” [...] pudiera interpretarse como atentatorio contra la soberanía nacional de los Estados, se introdujo la expresión tierra o territorios”.

<sup>20</sup> “La cooperación externa [...] ya ha provisto a la mayor parte de los países en desarrollo, incluyendo a los más pobres, con sistemas relativamente sofisticados de control contra sus poblaciones [...] En tal contexto, la participación se transforma fácilmente en esquemas manipuladores totalmente opuestos a lo que la gente pretende lograr con ella” (RAHNEMA, 1996, p. 127).

y consentimiento informado comenzaron a imponerse crecientemente desde la década del 80 hasta la actualidad. (GOROSITO KRAMER, 2008, p. 63).

En anteriores trabajos hemos señalado que prácticas clientelares han permeado organizaciones indígenas de Chaco (ROSSO, 2016).

Por otra parte, el estudio de la participación en una IBE de UC demanda enmarcarla en el tipo de gobierno de estas instituciones. Son instituciones educativas estatales autónomas. Autonomía desde lo jurídico significa autogobierno, decisión de políticas internas, determinación de los objetivos de su actividad y la distribución de sus propios recursos (VACCAREZZA, 2006). El mismo autor sostiene que,

[...] en el imaginario colectivo universitario, autonomía refiere a democracia en la universidad [...] (Gobierno) sustentado en la elección democrática de las autoridades institucionales. Una democracia, que sin embargo se articula con la jerarquía del saber (debido a que el voto es calificado, representado en la proporcionalidad de claustros). (VACCAREZZA, 2006, p. 37).

Se trata de cuatro claustros, el de alumnos, el de docentes, el de egresados y el claustro de no docentes<sup>21</sup>; los representantes de organizaciones de la sociedad civil no integran sus órganos de gobierno y, por lo tanto, no participan en las instancias decisorias de tales instituciones; sin embargo, vale preguntarse aquí ¿en cuáles IBE se da algún tipo de participación indígena?, ¿en qué ámbitos y quiénes participan?

Tras un relevamiento no exhaustivo, por tanto, incompleto sobre la Argentina surge que – tal como ya lo hemos enunciado – 12 universidades participantes de la Red ESIAL desarrollan iniciativas en respuesta a las demandas de los Pueblos Indígenas<sup>22</sup>. En general, estas instituciones desarrollan acciones en extensión y para la inclusión de estudiantes indígenas a través de becas y/o tutorías pedagógicas. En estas IBE la participación indígena es escasa, dado que en solo siete (7) de ellas se dan distintos modos o instancias. Vemos así que hay participación indígena en dos (2) experiencias que desarrollan acciones de

<sup>21</sup> El grupo llamado no-docente incluye a trabajadores administrativos y de maestranza en estas instituciones.

<sup>22</sup> Dos de esas doce, no constituyen programas ni proyectos sino acciones puntuales, nos referimos a los de UNMDP y UNAF (GUAYMÁS, 2016).

extensión; en dos (2) proyectos que desarrollan acciones de inclusión; y tres (3) proyectos en los que se da la participación indígena en extensión, inclusión de individuos y articulación interinstitucional. En lo referente a innovaciones en el currículo, únicamente uno de esos proyectos logró incluir un seminario en el Plan de Estudios de una carrera.

### **3.1 Participación indígena en proyectos de inclusión de individuos**

En la Universidad Nacional de Rosario (UNR) la gestión del programa de inclusión está a cargo de los mismos estudiantes. En la Universidad Nacional del Misiones (UNAM) se trató de un programa institucional en el que alumnos forman parte del consejo asesor del mismo, como representantes estudiantiles junto a otros actores universitarios<sup>23</sup>. La Universidad Nacional de Formosa (UNAF) no ha generado programa ni proyecto institucional específico para la inclusión, sin embargo se ha auto organizado una comisión de estudiantes indígenas que trabaja para estimular y fortalecer el ingreso y permanencia.

### **3.2 Participación indígena en iniciativas de extensión**

En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) la presencia indígena se da en la extensión a través de un ciclo, que tiene continuidad en años. El ciclo cuenta con un consejo de ancianos compuesto por “adultos mayores” (referentes culturales y espirituales) quienes orientan, acompañan y/o avalan las propuestas de un Consejo de Jóvenes. La toma de decisiones se realiza de manera consensuada respetando la consulta a los mayores a través de reuniones o asambleas con periodicidad relativa. En la Universidad Nacional de Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) se da la participación indígena en las actividades de extensión y eventos institucionales (actos).

Se señala sobre las IBE centradas solo en la extensión, que se trata de la función que tradicionalmente carga con el estigma de ser la “pariente pobre” de la investigación y la docencia. En las evaluaciones a profesores universitarios la

---

<sup>23</sup> El Programa en la UNAM dejó de funcionar en 2016 por falta de fondos para becas a indígenas (NÚÑEZ, 2017).

extensión ocupa el escalón más bajo, ya que se valoran más las primeras funciones; y sus prácticas difícilmente pasan a formar parte del currículum.

### **3.3 Participación indígena en la gestión de proyecto institucional**

En UNR los estudiantes indígenas coordinan el programa de becas y se cuenta con un Consejo Asesor indígena en la cátedra de extensión. En la Universidad Nacional del Litoral (UNL) la participación de referentes de organizaciones se dio en un primer momento, pero posteriormente no se institucionalizó. También se da la participación de estudiantes indígenas en la cátedra “Pueblos Originarios en diálogos interdisciplinarios”, la que primero fue electiva y luego se convirtió en un seminario del plan de estudios una carrera de grado.

En la UNNE la participación es de referentes de organizaciones indígenas, quienes son miembros de la comisión asesora del programa institucional, intervienen en la gestión de este, y en actividades de capacitación. Sobre esta experiencia se profundizará más adelante.

Respecto a quienes participan, en algunos casos lo hacen solo jóvenes indígenas en su condición de estudiantes (2), en otros solo adultos en su condición de sabios y/o referentes (2); y también se dan casos de participación activa de jóvenes y adultos (2). En los casos en los que participa solo uno de los actores, se observa una tensión entre, por un lado, la búsqueda por preservar la práctica tradicional que valora los consejos de los mayores, y por otro, el reconocimiento de los jóvenes como sujetos políticamente activos con derecho a la participación. Tensión que se da en el PPI de la UNNE (ROSSO; ARTIEDA; LUJÁN, 2016).

En síntesis, la participación se da en pocos programas y/o proyectos. En aquellos donde se habilita, las instancias, alcances y actores son definidos de manera particular en cada universidad. Ensayando respuestas al interrogante planteado respecto a las posibilidades de cambio que estas iniciativas generan al interior de las UC, resulta oportuno parafrasear a C. Walsh (2008) cuando dice: “[...] corremos el riesgo de implementar políticas que pretenden «incluir» dentro de las actuales estructuras coloniales..., como si esta inclusión podría transformar o radicalmente cambiar tales estructuras y el peso vigente de la colonialidad”. La participación indígena podría aportar a la desarticulación de esas estructuras aunque no lo asegura. Es requisito sopesar la distribución desigual de poder existente entre los

indígenas participantes de estas iniciativas y los demás actores institucionales<sup>24</sup>. Al tiempo que tal desarticulación puede comenzar a darse en tanto y en cuanto las IBE expandan sus propuestas y prácticas a todas las funciones de la universidad (extensión, docencia e investigación), buscando “permear”, al decir de Mato (2016), el núcleo duro que constituyen el currículum y la producción de conocimientos.

## **4 LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PUEBLOS INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE**

### **4.1 Contexto provincial e institucional**

Durante las últimas décadas en América Latina, y en Argentina particularmente, se han logrado avances en derechos indígenas que alcanzan expresión en la legislación y resultan de luchas y procesos de emergencia étnica (GUARINO, 2010 ). A esta caracterización general es necesario incorporar un análisis de escala provincial, dado que sostenemos, junto con Gómez y Hadad (2009) , que las estrategias desplegadas en el marco de los procesos de lucha indígena están condicionadas por procesos históricos, territorialmente específicos.

En Chaco, hacia finales del Siglo XIX y las dos primeras décadas del Siglo XX, se desarrollaron procesos complejos y en estrecha relación: el de incorporación de las tierras a la economía agroexportadora – a través de la producción forestal, azucarera y algodonera – y el de conformación de la estructura social de este territorio (ROSSO, 2011 , p. 35). Los grupos indígenas que lo habitaban fueron despojados de sus territorios a través de campañas militares y posteriormente disciplinados para su incorporación como mano de obra temporaria de los establecimientos agrícolas, ocupando el lugar más bajo de la estratificada y étnicamente diferenciada población de la sociedad regional (BARTOLOMÉ, 2004). Desde la década de 1920 el sistema productivo algodonero fue el que mayor demanda de trabajo temporario indígena generó; sin embargo, la crisis algodonera iniciada en 1990 los convirtió en excluidos de la estructura social, pauperizando

---

<sup>24</sup> Sobre la inclusión de indígenas en la ciencia, Dietz (2011) señala que no necesariamente se acelera el proceso de descolonización y empoderamiento de los indígenas, antes hay que identificar el colectivo destinatario de dicho empoderamiento, y analizar la distribución desigual del poder existente al interior del grupo, y entre este y la sociedad circundante.

sus condiciones de vida y acelerando migraciones a ciudades del Chaco y Santa Fe, así como al Conurbano Bonaerense.

Paralelamente, el retorno de la democracia en la década de 1980 habilitó intensas movilizaciones para expresar demandas. Uno de los mayores logros fue la aprobación de la Ley Provincial de las comunidades indígenas en 1987, posterior a la Ley Nacional Indígena de 1985. Gómez y Hadad (2009, p. 12-13), destacan de la ley provincial la definición de comunidad indígena y de las condiciones para su reconocimiento como sujeto de derecho a través de la tramitación de una personería jurídica, así como la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) ente autárquico gestionado por indígenas, y que significó su participación directa en la gestión de sus propios asuntos.

Tales avances legales no tuvieron como consecuencia directa el mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena en Chaco. Hacia 2006 se produjeron movilizaciones indígenas en las que se difundió la situación crítica padecida, reivindicando el acceso a la tierra entre otras demandas urgentes<sup>25</sup>. El conflicto fue llevado hasta instancias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, la que obligó a los Estados nacional y provincial a garantizar a los indígenas el cumplimiento de sus derechos<sup>26</sup>. La aplicación de esa orden judicial reconfiguró las relaciones entre indígenas y Estado, dado que establecía el deber de mayor presencia indígena en instancias decisorias y en organismos estatales de salud, justicia, vivienda y educación (ROSSO, 2016).

<sup>25</sup> Entre abril y agosto de 2006 en el Chaco se produjeron importantes protestas de la población indígena y sus organizaciones ante al gobierno provincial. Las movilizaciones organizadas para expresarse tuvieron origen en el Municipio de Villa Río Bermejito (localidad situada a 350 kms. de Resistencia, la capital provincial), allí los qom fueron afectados por las inundaciones y denunciaban al intendente de aquel municipio por actos de discriminación en la entrega de recursos para paliar tal situación. Estas demandas adquirieron carácter provincial debido a que otras organizaciones adhirieron junto al IDACH (Instituto del Aborigen Chaqueño) y elevaron al gobierno un petitorio de nueve puntos que incluía peticiones sobre salud, educación y territorio, paralelamente se difundían denuncias sobre a entregas irregulares de tierras fiscales. De las movilizaciones se pasó en junio de aquel año a un acampe frente a la casa de gobierno provincial, y luego doce dirigentes indígenas iniciaron una huelga de hambre. Tales manifestaciones cesaron el 22 de agosto de ese año cuando las organizaciones indígenas y el IDACH firmaron un acuerdo con el gobierno provincial. Diario Página 12 Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-67646-2006-05-31.html>. Acceso: 13 jun. 2017.

<sup>26</sup> Diario Judicial. Disponible en: [http://www.diariojudicial.com/contenidos/2007/09/19/noticia\\_0005.html](http://www.diariojudicial.com/contenidos/2007/09/19/noticia_0005.html). Acceso en: 13 jun. 2017.

La historia iniciada en Chaco a mediados de 1980 permite señalar avances en la consagración de derechos indígenas. Específicamente en el ámbito educativo provincial, el reconocimiento étnico y el respeto a la diversidad cultural se expresan significativamente. Es necesario señalar, que la lucha por educación bilingüe e intercultural asumida por las organizaciones indígenas no avanza de manera lineal dado que, al decir de Artieda (2014, p. 98), la interculturalidad en educación supone reconocer la dimensión de poder que la constituye, esto es, las relaciones asimétricas existentes entre las organizaciones indígenas y el Estado. En ese marco, es posible señalar la pugna asumida por estas organizaciones en pos de sostener y ampliar la participación indígena en el sistema educativo. Docentes y organizaciones indígenas han luchado (y lo siguen haciendo) por la creación de instituciones de educación bilingüe e intercultural (ARTIEDA; LIVA; ALMIRÓN, 2012). Resulta una importante expresión de tales avances la aprobación de la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe e Intercultural Indígena (n. 7446/2014); en la que se establece, entre otras cuestiones sustanciales, que Consejos Comunitarios Indígenas tienen derecho a gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo de su comunidad (artículo 9, inciso a).

Por otra parte, estadísticas educativas sobre acceso a la educación de la población indígena del Chaco se han modificado entre 2008 y 2014 mostrando un notable aumento en la matrícula del nivel secundario y del nivel superior no universitario. En el año 2008, 115 alumnos asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario<sup>27</sup>. En 2014, 12.106 alumnos se encontraban matriculados en el nivel primario, 2.712 en el nivel secundario y 644 en el nivel superior no universitario<sup>28</sup>. Tal aumento puede deberse a la definición de obligatoriedad del secundario establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206, así como por la aplicación por parte del Estado Nacional de asignaciones y programas que apoyan materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo<sup>29</sup> (ROSSO; ARTIEDA; LUJÁN, 2016).

---

<sup>27</sup> Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe, Resistencia, Chaco, 2008, p. 15.

<sup>28</sup> Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa, Resistencia, Chaco, 2014.

<sup>29</sup> La Asignación Universal por Hijo (AUH) entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el Decreto n. 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos

La aprobación e implementación del PPI en la UNNE resulta una política institucional que se propone aportar a la concreción del derecho a la educación superior de estos Pueblos. Dicha definición orientó decisiones que apoyan el ingreso, la permanencia y egreso de los indígenas. Un recurso a través del que se instrumenta esta política lo constituye el otorgamiento de becas que buscan cubrir las necesidades materiales de los estudiantes, al tiempo que se les brinda apoyo pedagógico y orientación en tutorías. No se dispone de estadísticas específicas sobre matrícula universitaria indígena en la provincia<sup>30</sup>, aunque sí se puede dar cuenta de la información generada por el PPI; en el año 2011, año en que se inicia la implementación de este programa, en la UNNE se habían identificado como indígenas-pertenecientes al Pueblo Qom- alrededor de 17 alumnos que cursaban estudios universitarios de grado, en 2014 la matrícula aumentó a 55 estudiantes pertenecientes a los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit<sup>31</sup>, en 2017 se graduaron de ellos, una moqoit, una wichí y un qom.

El apoyo al ingreso, la permanencia y egreso de la población referida resulta la principal línea de acción del programa homónimo, además su resolución de creación define como tarea el desarrollo de un conjunto de acciones que responden a una perspectiva integral de lo que la Universidad está en condiciones de llevar a cabo según sus funciones de docencia, investigación y extensión.

En este marco define otras cuatro líneas de acción: la primera refiere a ofrecer propuestas de formación y capacitación en servicio a docentes indígenas de la provincia del Chaco; la segunda busca capacitar a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE a través de espacios de estudio y de reflexión sobre culturas indígenas, educación superior e interculturalidad; la tercera se propone alentar el diseño y desarrollo de proyectos de extensión en función de las demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región; y, la cuarta, busca promover y consolidar equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas, las que consisten en el fomento de investigaciones sobre estos pueblos en educación, lenguas, salud, derechos, vivienda, medio ambiente, entre otros temas prioritarios<sup>32</sup>.

---

(PROG.R.ES.AR.) Aprobado por Decreto n. 84/14 del Poder Ejecutivo de la Nación.

<sup>30</sup> Existen dos universidades estatales públicas y un número importante de universidades privadas.

<sup>31</sup> En 2018 se mantiene la matrícula de 55 alumnos incluidos los ingresantes. Estadísticas elaboradas por el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE.

<sup>32</sup> Universidad Nacional del Nordeste. Resolución n. 733/10 de Consejo Directivo, Corrientes, 2010.

Respecto de la decisión de aprobación e implementación del Programa Pueblos Indígenas en la UNNE se señala que fue tomada por su autoridad máxima. En un trabajo anterior se planteó que en esa decisión gravitaron elementos de la coyuntura provincial, nos referimos a las movilizaciones indígenas producidas en 2006 en Chaco, que permitió dar a la cuestión indígena una visibilidad significativa<sup>33</sup>. Otro elemento de la coyuntura que pareciera haber influido en la decisión, fue el de experiencias previas con las que contaba el Rector a cargo, en extensión e investigación, además de haber ocupado ese cargo en anteriores oportunidades, así como de Decano de Facultad<sup>34</sup>. Antecedentes que le habrían permitido acceder a información sobre otras Universidades que implementan proyectos de inclusión de jóvenes indígenas – la UNSA<sup>35</sup>, por ejemplo (ROSSO; ARTIEDA; LUJÁN, 2012).

Tanto las definiciones asumidas por las autoridades de la UNNE, como la configuración del campo étnico-político provincial resultan circunstancias que han favorecido el desarrollo de esta IBE con énfasis en lo participativo.

Se entiende que la participación indígena es condición para el desarrollo de un proyecto educativo intercultural, no desde perspectivas que plantean la realización de un proyecto intercultural que se realiza a través del diálogo basado en el respeto de las culturas relacionadas; ya que tales perspectivas invisibilizan las relaciones interétnicas asimétricas, conflictivas. En este sentido se coincide con Diez (2004), quien propone una mirada multidimensional de la interculturalidad, planteando que:

La construcción de proyectos interculturales [...] remite a procesos y prácticas situadas socio históricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza, variables entre diversos actores con diferentes- y frecuentemente opuestos – intereses. (DIEZ, 2004, p. 195)

Es por lo que se busca, en un análisis de la experiencia, mostrar que la participación indígena se da en un campo de disputa que ubica a estos grupos

---

<sup>33</sup> Conjeturamos al respecto, porque el Rector que motorizó su creación y aprobación falleció un mes después.

<sup>34</sup> Señalamos también su trayectoria como funcionario del campo universitario nacional y del Estado de la Provincia de Corrientes.

<sup>35</sup> Universidad Nacional de Salta, Argentina.

en posiciones subalternas; sin omitir la lectura atenta a los avances de los referentes buscando abrir/ocupar/construir espacios, desde los cuales pugnar por la horizontalidad en las relaciones.

#### **4.2 Ámbitos de participación indígena en el PPI: avances y límites**

Se presenta aquí una descripción de los ámbitos en los que se da la participación indígena en la experiencia estudiada, se los describe buscando determinar cuáles constituyen espacios de resistencia a lo instituido, interpelaciones a las prácticas hegemónicas de la universidad, ámbitos en los que circula el conocimiento indígena; así como identificar instancias en las que se experimentan límites. En un trabajo de escritura compartida con estos referentes (ARTIEDA; ROSSO; ZAMORA; GARCÍA; BARRETO, 2017a) se clasificaron los ámbitos de participación indígena del siguiente modo: a) los que tienen que ver con toma de decisiones, por ejemplo, en la comisión de otorgamiento y mantenimiento de becas a los indígenas; b) los relativos a la mediación entre el PPI y las comunidades indígenas, por ejemplo, en las épocas de difusión en el interior provincial; c) los referidos a la socialización del PPI en encuentros interuniversitarios; d) los que aluden a espacios de diálogos con diversos actores de la universidad (docentes, funcionarios, investigadores, extensionistas); e) los relativos al asesoramiento a la universidad ante demandas de organizaciones y referentes indígenas diversos. Lo enumerado remite a la participación en la gestión del PPI. También se da la participación en instancias de capacitación a cargo de los referentes y sabios indígenas, dirigidas a docentes y estudiantes de la universidad.

En la línea de trabajo del PPI que apoya la inclusión, permanencia y egreso de estudiantes indígenas, estos referentes actúan en la comisión de becas en la que se decide otorgar, mantener o suspender el acceso a las mismas; colaboran en acciones de difusión de las becas del PPI en las comunidades indígenas; al tiempo que realizan un tipo de acompañamiento al que momentáneamente se ha llamado tutorías “culturales”. Esa última instancia está en construcción, ensayando acciones y propuestas. Se reúnen en actividades como talleres y encuentros de estudiantes; y en reuniones individuales con los alumnos.

Las dos últimas instancias de encuentro se dan frente a problemáticas de rendimiento académico generadas por situaciones existenciales importantes, como

el fallecimiento de algún familiar, su conversión en padres o madres, o en casos de adicciones. Se ofrece un espacio de escucha, acompañamiento y se dialoga, cuando es posible, en lengua materna. Desde su lugar de adultos los referentes aconsejan y establecen límites a la conducta de los alumnos. Paralelamente, se inició un trabajo en el que tutores pares (no indígenas) y tutores culturales realizan actividades coordinadas, a fin de evitar atomizar las intervenciones.

El abordaje hasta aquí descripto resulta distinto al tratamiento que la universidad tiene instituido para responder a dificultades del estudiantado. Con instituido nos referimos a aquello que “[...] se corresponde con lo dado, organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución” (GARAY, 1994, p. 4). Generalmente, se considera que aquellas dificultades se resuelven a través del llamado “componente social” acercando ayudas económicas especiales; sin embargo, la coordinación del PPI y los referentes indígenas resisten a quedarse “encorsetados” en ese tipo de abordajes que, en el espacio universitario, invisibilizan las formas en que los adultos de las comunidades indígenas tradicionalmente acompañan a los jóvenes.

Tales acciones de resistencia no se realizan desde una visión a-histórica, que conciba a lo indígena y lo universitario como dos realidades distintas. Se encuentran aquí coincidencias con Czarny (2007), quien señala la necesidad de diferenciarse de estudios que entienden a la escuela y a la cultura indígena como dos mundos, oponiéndolos como si estos fueran puros, diferentes y sin puntos de contacto; desconociendo la experiencia vital de las comunidades indígenas, dentro de las cuales se encuentra la experiencia de la escuela<sup>36</sup>.

En otros de los ámbitos mencionados, los referentes indígenas son parte de instancias en las que participan diversos actores de la universidad- docentes, funcionarios, investigadores, extensionistas- en las que se producen interpelaciones al trabajo realizado con este tipo de población desde las funciones de docencia e investigación<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> En su lugar la autora plantea a la escolaridad como: “[...] un acto migrante en tanto que implica para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas) el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades diferenciadas de las prácticas de socialización, iniciales o primarias... En este acto se expresan, en mayor o menor grado, los desencuentros culturales que ha producido el acceso a la escolaridad” (CZARNY, 2007, p. 944).

<sup>37</sup> Se trata de jornadas y un taller en los que los indígenas fueron participantes plenos y actuaron

Cuando actúan como referentes de consulta en las relaciones entre el gobierno de la universidad y las organizaciones indígenas; sus opiniones tienen aquí relativo peso, se trata de una práctica eventual que no ha sido institucionalizada<sup>38</sup>. En un trabajo anterior observamos que en estas instancias los indígenas se encuentran en una posición debilitada dentro de la institución, ámbito en el que no conocen las reglas que les permitan definir mejores estrategias; al tiempo que falta a los funcionarios universitarios información respecto de la complejidad del campo étnico-político (ARTIEDA et al., 2017a).

Finalmente, sabios y referentes indígenas han estado a cargo de cursos de capacitación sobre cultura indígena, destinados a estudiantes y docentes de la universidad; capacitaciones que se organizaron guiadas por el siguiente axioma: la inclusión de indígenas a carreras universitarias no puede desarrollarse como una mera acción de reparación de sectores históricamente excluidos de la educación superior, tendiente a la asimilación de individuos. La fase hacia la que buscamos avanzar es la de generar procesos de interculturalidad promoviendo “[...] la inclusión de los conocimientos; modos de producción de conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas.” (MATO, 2015, p. 20)

Los referentes, junto con otros sabios, propusieron ser dictantes, planteando que no solamente sean los “especialistas indígenas”<sup>39</sup> quienes se consideren con derecho a la palabra. Uno de los responsables expresó:

*Lo tomé como una oportunidad de réplica, que nunca tuvimos frente a los que escribieron sobre nosotros los indígenas; me refiero a los académicos de las universidades con sus tesis, investigaciones y opiniones, desde sus concepciones occidentalizadas y hasta racistas, en algunos casos.*<sup>40</sup>

Entre las opiniones de los cursantes se encuentran las que valoran la posibilidad de encontrarse con saberes no conocidos en su formación, o que

---

como referentes para consultas. Hasta el momento los acuerdos alcanzados en tales espacios se encuentran en condición de propuestas y su desarrollo es inicial.

<sup>38</sup> Garay (1994) define a la institucionalización como el modo en como realmente suceden las cosas en la institución, las historias en acción.

<sup>39</sup> Con esta denominación se refieren a antropólogos, lingüistas, pedagogos que investigan sobre estas temáticas.

<sup>40</sup> Audencio Zamora, sabio wichí a cargo de uno de los cursos de capacitación referidos.

las formas de compartir esos saberes no respondían a la transmisión tradicional del ámbito académico. Los indígenas a cargo, si bien focalizan en lo cultural, se animan a avanzar sobre el campo de las luchas políticas de sus movimientos a fin de salirse del lugar a-histórico en el que el tratamiento exclusivo de la primera dimensión los suele ubicar. En este punto se asume aquí que dichas capacitaciones no producen cambios importantes en los currículums de las carreras, sí se apunta que surgen, en los cursantes, actitudes de amplitud en la escucha<sup>41</sup>.

### **4.3 A modo de cierre**

La normativa específica sobre derecho a la educación universitaria de los Pueblos Indígenas en Argentina es reciente y tiene escasa aplicación; sí se desarrolla un conjunto de iniciativas institucionales que buscan apoyar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de estos pueblos, algunas de estas iniciativas avanzan en la creación de espacios de participación indígena. Esta población y sus organizaciones demandan transformaciones a las universidades convencionales y a quienes son parte de estas, los interpelan a comprometerse; se trata de un compromiso que requiere de lecturas atentas a una cuestión central, las diferencias en la distribución de poder de los grupos dentro de las instituciones estudiadas. Las organizaciones indígenas, al igual que las demás organizaciones de la sociedad civil, no poseen representatividad en el gobierno de las universidades, cuestión que limita su acceso a espacios decisorios en estas instituciones.

El PPI de la UNNE resulta un caso particular en el que se dan avances que habilitan espacios de participación indígena. La comisión asesora es un órgano que ha alcanzado cierto grado de institucionalización; sus integrantes son parte de instancias en las que se dan intercambios con académicos para revisar conocimientos y prácticas dominantes, y en su lugar ofrecer los saberes indígenas y prácticas que aporten a construir relaciones de horizontalidad. Por otra parte, se vislumbran ámbitos en los que los indígenas aprovechan intersticios para resistir

---

<sup>41</sup> Estas experiencias que apuntan a modificar el currículum no son privativas del PPI en la UNNE, en carreras como Abogacía, Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Ciencias de la Educación se dictan cátedras que abordan temáticas específicas de los P.I. y en las que participan sabios, sabias y referentes indígenas. Menciono aquí como ejemplo a Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia de la educación argentina, Antropología social y cultural, y la Cátedra Libre de Derecho Indígena.

las formas usuales desde las que la institución atiende lo diverso, señalando que tales formas resultan productoras y reproductoras de desigualdad.

Las iniciativas de base étnica que se propongan y desarrollen en universidades convencionales corren el riesgo de invisibilizar los obstáculos aquí identificados, se cree que partiendo de un agudo análisis podrá advertirse cuales son los espacios y prácticas por crear para pugnar por el cumplimiento del derecho de los Pueblos Indígenas a una educación superior participativa e intercultural.

## REFERÊNCIAS

ARTIEDA, T.; ROSSO, L.; ZAMORA, A.; GARCÍA, D.; BARRETO, C. Participación indígena en la universidad. La experiencia de la comisión asesora en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE. En: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE EDUCACIÓN, CULTURA Y PARTICIPACIÓN. 2017, Resistencia, Chaco. *Resúmenes* [...]. Resistencia: Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE, 2017a. p. 1-5.

ARTIEDA, T.; ROSSO, L.; BARRIOS, N. *Participación indígena e interculturalidad ¿interpelaciones a la universidad?* Un análisis desde la experiencia de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) En: CONGRESO ALAS, 31., 2017, Montevideo. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La Sociología en tiempos de cambio. *Resúmenes* [...]. Montevideo, 2017. Disponible en: [http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/1685\\_teresa\\_laura\\_artieda.pdf](http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/1685_teresa_laura_artieda.pdf). Acceso: 10 sept. 2017.

ARTIEDA, T.; LIVA, Y.; ALMIRÓN, S. Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización. En: VEIRAVÉ, D. (Comp.) *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente*. Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste, 2015. p. 83-112.

ARTIEDA, T.; LIVA, Y.; ALMIRÓN, S. La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. En: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 2012, Santiago de Chile. *Resúmenes* [...]. Santiago de Chile: Universidad Nacional de Chile, 2012. p. 3-6.

BARTOLOMÉ, M. *Los pobladores del “desierto”*. Amérique Latine Histoire et Mémoire, París, n. 10, 2004. Disponible en: <http://alhim.revues.org/document103.html>. Acceso en: 20 oct. 2017.

BUCHBINDER, P. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005.

CZARNY, G. Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 12, n. 34, 2007.

DIETZ, G. Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR - Revista de Antropología Iberoamericana*, v. 6, n. 1, 2011.

DIEZ, M. L. Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*. Buenos Aires, n. 19, p.191-213, 2004.

GARAY, L. *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1994. p. 3-11.

GÓMEZ, C. Y HADAD, M. Manifestación de la emergencia indígena en Argentina. En: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27., Buenos Aires, 2009. *Resúmenes [...]*. Buenos Aires: UBA, 2009.

GOROSITO KRAMER, A. M. Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de antropología social*, Buenos Aires, n. 28, ago./dic. 2008.

GUARINO, G. Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *Mad*, Santiago de Chile, n. 22, 2010. Disponible en: <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/issue/view/1300>. Acceso el: 25 de jul. 2018.

GUAYMÁS, A. Educación superior y Pueblos Indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad en Argentina. En: CAUDO, M. V.; ERAZO, D. L.; ALVARADO, M. C. O. (Coord.). *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. Cuenca-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2016. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>. Acceso: 30 jun. 2018.

MATO, D. (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México DF: Universidad Autónoma de México, 2016.

MATO, D. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En: MATO, D. (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina - Contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015, p. 19-46.

MATO, D. Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. *Novedades Educativas*. Buenos Aires, n. 284, p. 6-11, 2014 .

MATO, D. Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*. Andalucía, n. 1, p. 63-85, jun. 2011.

MATO, D. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, p. 101-16, enero/jun. 2008 .

MEREMINSKAYA, E. El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Derecho internacional y experiencias comparadas. *Estudios públicos*, Providencia, n. 121, p. 213-76, 2011.

NÚÑEZ, Y. *Abriendo caminos- estudiantes mbya-guaraní en instituciones de educación superior de la Provincia de Misiones, Argentina*. Universidad Nacional de Misiones, 2017. [Originalmente presentada como disertación de Maestría en Antropología Social].

OSSOLA, M. Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, Buenos Aires, v. 4, n. 1, p. 57-77, 2016.

RAHNEMA, M. Participación. En: SACHS, W. (Edit.). *Diccionario del desarrollo – una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC, 1996. p. 125-41.

ROSSO, L. Participación de asesores indígenas en una universidad convencional – experiencias, sujetos y saberes. *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 7, n. 8, 2016. Disponible en: [http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/art2\\_rosso.pdf](http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/art2_rosso.pdf). Acceso en: 30 jun. 2018.

ROSSO, L.; ARTIEDA, T.; LUJÁN, A. Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En: MATO, D. (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina- experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Autónoma de México, 2016. p. 355-70.

ROSSO, L.; ARTIEDA, T.; LUJÁN, A. Indígenas en la universidad - reflexiones sobre el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE, desde la práctica de la gestión. En: CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA- ALA. 5-8 nov. 2012, Santiago de Chile. *Resúmenes [...]*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2012. p. 5-7.

ROSSO, L. Educación estatal para indígenas del Chaco Argentino: tensiones históricas. En: PALADINO, M.; GARCÍA, S. M. (Coord.). *La escolarización en los pueblos indígenas*

*americanos* - impactos y desafíos. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2011, p. 35-61.  
RUÍZ AUAD, M.; OSSOLA, M. Sentidos sobre la participación indígena en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)- Aportes desde dos experiencias etnográficas. En: JORNADAS SANTIAGO WALLACE DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 7., 2013, Buenos Aires. *Resúmenes* [...]. Buenos Aires: UBA, 2013.

VACCAREZZA, L. Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En: VESSURI, H. (Comp.). *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 33-49.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, jul./dic. 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acceso en: 1º dic. 2017.

### **Acerca de la autora:**

**Laura Liliana Rosso:** Magister en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Nordeste [UNNE]). Profesora Investigadora Categoría III, Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina. Sub-directora de Proyectos de Investigación acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE desde 2012 y continúa. Coordinadora del Programa Institucional Pueblos Indígenas (UNNE) desde 2011 y continúa. Profesora Adjunta ordinaria de Educación en ámbitos no escolares.

**E-mail:** lauralirosso@gmail.com

Recibido en: 15 de septiembre de 2018

Acepto para publicación en: 15 de octubre de 2018

