

Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del noreste Argentino¹

The experiences of indigenous students in entering and remaining in a conventional university in northeastern Argentina

Adriana Luján²
Mirian Soto³
Laura Rosso⁴

Resumen

En este artículo se presentan los avances de una investigación de tipo cualitativa sobre la inclusión de indígenas pertenecientes a los pueblos qom, wichí y moqoit de Chaco, en carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Se describe la propuesta de inclusión del Programa Pueblos Indígenas que implementa esta universidad, a través de becas y acompañamiento pedagógico con tutorías. Se indaga respecto a los significados que los indígenas atribuyen al ingreso en la universidad, los modos de vivenciar ese proceso, las motivaciones que los llevaron a optar por una carrera de nivel superior y las estrategias desarrolladas para lograr la permanencia. Se inicia una exploración respecto de la diversidad que caracteriza al grupo de estudiantes indígenas, focalizando en la condición de urbanidad o ruralidad.

Palabras clave: educación superior – estudiantes universitarios indígenas – ingreso– permanencia.

Abstract

This article presents the results of a qualitative investigation on the inclusion of *qom*, *wichí* and *moqoit* indigenous peoples of Chaco in the undergraduate degree

1 Recibido: junio 23 de 2017. Aceptado: noviembre 10 de 2017.

2 Profesora-Investigadora del Instituto de Investigación en educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina. E-mail: lujanae@hotmail.com

3 Becaria de Pregrado del Consejo Interuniversitario Nacional, Instituto de Investigación en educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina. E-mail: mirian_gsoto@hotmail.com

4 Profesora-Investigadora del Instituto de Investigación en educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina. E-mail: lauralirosso@gmail.com

program of the *Universidad Nacional del Nordeste* (Northeast National University) in Argentina. It describes the project of inclusion of the Program of Indigenous People implemented by this university through scholarships and tutoring. It explores the meaning that indigenous students attach to entrance into university, the ways in which they experience university life, the motivations that move them to pursue a higher education degree, and the strategies used to pursue their educational goal. The article initiates an exploration of the diversity that characterizes this group of students, focusing on conditions of urbanity and rurality.

Key words: higher education, indigenous university students, university entrance, university retention.

Introducción

En los últimos años se han realizado diversos estudios que abordan el acceso a la Educación Superior de los pueblos indígenas, estos trabajos suelen poner el foco en las políticas y discursos inclusivos y en lo que hacen las instituciones para promover la inclusión educativa; sin embargo, es necesario y, no menos importante, escuchar las voces de los sujetos destinatarios de este tipo de políticas, a fin de acercarnos a conocer las maneras en que los estudiantes indígenas se apropian de la universidad (Ossola, 2010; Di Caudo, 2014).

En el presente artículo presentamos resultados preliminares de un estudio cualitativo en el que nos proponemos indagar en los significados que estudiantes indígenas atribuyen a su ingreso a la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) y a su permanencia en ella.

Estos estudiantes reciben apoyo material a través de becas y acompañamiento pedagógico, ambas acciones son llevadas a cabo por el Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) implementado en la universidad desde el año 2011; el mismo se propone, entre otros fines, la inclusión a carreras de grado de indígenas de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit de la provincia del Chaco. La UNNE es una institución de carácter regional, que posee sedes en las provincias de Chaco y Corrientes ubicadas al nordeste del territorio argentino, y responde al tipo instituciones de educación superior (IES) convencionales, definidas por Mato como “aquellas [...] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades y pueblos indígenas o afro-descendientes” (Mato, 2014, p. 41).

Nos acercamos a las experiencias de los estudiantes desde una perspectiva que atienda a las prácticas de estos sujetos institucionales y sus versiones retrospectivas sobre lo vivido, al decir de Carli (2012), nos preguntamos ¿cómo vivencian o vivenciaron su ingreso y permanencia? ¿Cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a optar por una carrera de nivel superior? ¿Qué estrategias han ensayado y ensayan para su continuidad en la universidad? ¿Qué papel juegan la comunidad, la familia, y los actores universitarios con los que se relacionan?

Entendemos que estas experiencias anclan en condiciones institucionales y contextos materiales que de alguna manera se convierten en determinantes, en el ingreso primero y en el recorrido académico después (Carli, 2012). Por ello, nos proponemos caracterizarlas y analizarlas en función del impacto que provocan en los/las estudiantes.

Así mismo iniciamos la indagación respecto de la diversidad que caracteriza a este grupo de estudiantes indígenas con el propósito de poner en cuestión imágenes homogeneizantes que sobre los indígenas se producen y reproducen en las instituciones educativas. Hasta el momento hemos indagado en la diferencia entre ser estudiantes residentes de la ciudad y ser migrantes a la ciudad por estudio⁵ y nos preguntamos ¿cómo traducen esas marcas estudiantes indígenas y actores universitarios no indígenas en las interacciones cotidianas?

Cuestiones metodológicas

El procedimiento para la recolección de información se basó, por un lado, en técnicas de observación participante, formando parte del grupo en sus actividades mediante el rol de colaboradoras y coordinadoras de los talleres⁶ propuestos por el PPI; en otras ocasiones, se utilizó la técnica de observación no participante interna en los talleres mencionados, es decir aquella que se realiza desde el interior del grupo pero sin intervenir en las actividades que éste desarrolla (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 99).

El registro obtenido se completó a través de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes escogidos luego de las observaciones,

5 Distinción que planteamos sin desconocer que ser qom, wichí o moqoit; varón o mujer hablante o no hablante de la lengua materna, son tópicos que deberán ser abordados posteriormente, para alcanzar una descripción más profunda de la diversidad del grupo.

6 Estos talleres/jornadas son espacios planificados para el encuentro, discusión, debate y reflexión; resultan ámbitos de escucha de necesidades, intereses, identificación de obstáculos y búsqueda de alternativas de manera conjunta. Participan en estas instancias estudiantes, referentes indígenas y tutores alumnos.

habilitando la intervención en persona, indagando cara a cara a los interlocutores (Canales Cerón, 2006) individualmente. Se seleccionó de los 45 - población total de becarios del PPI- una muestra de cuatro estudiantes. Tratando de acercarnos a la comprensión y la reconstrucción de discursos y/o relatos característicos de una grupalidad o de ciertas subjetividades en relación al tema aquí investigado (Serbia, 2007), para de esta manera también representar al todo poblacional.

La selección de informantes se realizó teniendo en cuenta a aquellos que atravesaron experiencias significativas en cuanto a la permanencia y el ingreso a la universidad, el equipo pudo tomar conocimiento de estas experiencias de manera general en las jornadas realizadas con los becarios del programa, mediante grupos de trabajo, estos estudiantes relataban sus vivencias, el recorrido transitado hasta el momento, los obstáculos experimentados y las personas o acciones que intervinieron como facilitadores en estos procesos. La selección de la muestra dependió de la variedad de perspectivas y experiencias que representaban a cada estudiante de la población total, como miembro de una determinada comunidad indígena, migrante o no, mujer o varón, avanzado o principiante en una carrera, joven o adulto (según grupo etario), en relación a los fenómenos de ingreso y permanencia aquí investigados.

La muestra fue finalmente integrada por dos varones (V1 y V2) y dos mujeres (M1 y M2) de diferentes Pueblos Indígenas (tres qom y un wichí), de edades entre 22 y 35 años y oriundos, tanto del interior del Chaco como del Gran Resistencia; se encuentran en diferentes etapas de su trayecto formativo (inicial, medio y avanzado) y estudian las carreras de Profesorado en Nivel Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Información, Arquitectura y Profesorado en Geografía; una de ellas ya obtuvo el título de Bibliotecaria -título intermedio- y actualmente se encuentra finalizando el cursado de la Licenciatura.

Pueblos indígenas y educación: breve descripción del escenario en Argentina

Los programas de educación de indígenas se desarrollan en el marco de relaciones interétnicas complejas e históricamente determinadas entre Estado y estos pueblos complejas e históricamente determinadas; las políticas de exterminio físico y cultural sumadas a un fuerte impulso homogeneizador llevaron a la invisibilización de los indígenas del territorio argentino hasta bien entrado el Siglo XX (Mombello, 2002, p.3). Teniendo en cuenta esto, “lo indígena” no apareció en la agenda nacional hasta la década de 1980. Es a partir

de la recuperación del proceso democrático en 1983, que empiezan a darse avances importantes en el reconocimiento de la existencia y los derechos específicos de estos pueblos en la Argentina.

Es así como, en relación a esos avances, podemos enumerar la ley que define los principios fundamentales sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes N° 23.302/1985; la ley N° 24.071/1992 que aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989; la reforma de la Constitución Nacional en 1994, que entre sus postulados, determinó el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, el respeto a su identidad y derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos, entre otros reconocimientos. En el plano internacional, se encuentra la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 donde en su art. 5 expresa: “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural...”; y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 donde en su artículo 14 define los derechos a “todos los niveles y formas de educación...”. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2016 define que “la Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los Pueblos Indígenas...” (art. 52).

Sin embargo, en el nivel de Educación Superior rige la Ley Nacional N° 24.521/1995 en donde no se hace alusión a este derecho de las comunidades de referencia. Cabe mencionar que la estructura de este nivel comprende por un lado, instituciones de educación superior no universitaria⁷ y por el otro, universidades e institutos universitarios.

Teniendo en cuenta esta estructura es pertinente señalar que dentro de las características principales de las universidades públicas del país, se encuentran la 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, p. 58).

Partiendo desde este escenario, algunos estudios proponen debatir no sólo las condiciones de accesibilidad (amplias en comparación con otros

7 De formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística.

sistemas de educación superior de otros países) sino también las condiciones de permanencia (Rezaval, 2008; Ossola, 2016). En este sentido y haciendo referencia a las poblaciones indígenas, pese a las condiciones amplias de acceso, hay poca presencia de éstas en la universidad. La última autora señala que el contexto de mayor visibilidad de las demandas de las comunidades, sumado a ciertas medidas⁸ tomadas en el sistema de educación superior argentino, permitieron que se generara durante la década del 2000, una nueva percepción acerca de los indígenas en las instituciones de este nivel. Siguiendo esta línea de análisis, las acciones desarrolladas por diferentes universidades convencionales (o por unidades académicas al interior de las mismas) incluyen una amplia gama de propuestas para lograr el acceso de jóvenes y adultos de las comunidades a las carreras de grado (Ossola, 2016: p. 67). El programa aquí estudiado resulta un caso de las acciones mencionadas.

Pueblos indígenas, derechos y educación en el Chaco

En el Chaco, una de las provincias a las que pertenece la UNNE, habita población de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, 41.304 personas se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población total de 1.055.259; de modo tal que según datos oficiales, los indígenas representan casi el 4% de la población total de la provincia⁹. De los 41.304, el 95,1 % es descendiente de los pueblos originarios que han habitado la región del Chaco: el 74,5 % pertenece al pueblo Qom, el 11,2 % al Wichí y el 9,4 % al Moqoit¹⁰.

Respecto de las relaciones entre Estado provincial y organizaciones indígenas, podemos señalar diversos procesos disruptivos que desde 2006 reconfiguraron el campo étnico-político, describiendo una mayor presencia indígena en instancias decisorias y en organismos estatales de las áreas de salud, justicia, vivienda y educación. Asimismo, sostenemos que la participación de los indígenas es un dato relevante en la historia de las últimas tres décadas del sistema educativo de la provincia del Chaco (Rosso, Artieda y Luján, 2016, p. 373), y que tal participación se profundizó recientemente como efecto de la mencionada reconfiguración del campo de relaciones entre el Estado y las poblaciones indígenas (Artieda, 2016, p. 99).

8 Creación de una beca específica para estudiantes indígenas. Subprograma Indígenas (SPI) que funcionó en el marco del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU).

9 Según datos oficiales, la población indígena representaría el 3,91 % de la población total. En: http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

10 En: http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

Como ejemplo de esos procesos podemos citar la aprobación de la Ley N° 5.905/2007, por la que se crea el Programa de Educación Plurilingüe, cuyo objetivo es el “desarrollo equilibrado de la personalidad del educando y su identidad ...”, y tiene entre sus finalidades “propiciar el aprendizaje comunicativo e intercultural (...)”, para esto “contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras...”¹¹; la Ley N° 6.604/2010, de oficialización de las lenguas indígenas en el Chaco; la Ley de Educación Provincial N° 6.691/2010 que presenta a la “Educación Bilingüe Intercultural como la Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los Pueblos Indígenas en todos los niveles ...”¹². A esta legislación podemos sumar el Decreto N° 380/2010 - que establece la estructura organizativa del Ministerio Educación -que crea la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo y la Dirección de Plurilingüismo como dependencia de éste estableciendo sus objetivos y acciones; y la Ley N° 7.446/2014 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, referenciando a “aquella educación que se implementa en establecimientos educativos ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia”¹³.

Este marco regulatorio da muestra de la reconfiguración de las relaciones entre el Estado provincial y las comunidades, antes mencionada, propiciando la generación de políticas de acceso no sólo para la educación básica y secundaria, sino también para la formación superior.

Si nos detenemos en las estadísticas educativas entre 2008 y 2014, en ese lapso encontramos un notable aumento en la matrícula indígena del nivel secundario y del nivel superior no universitario.

En el año 2008, 115 alumnos indígenas asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario¹⁴. 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 universitario¹⁵.

11 Arts. 1° y 2°.

12 Cap. XIII, Art. 87

13 Art. 1°

14 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe*, Resistencia, Chaco, 2008, pp.15.

15 Últimos datos disponibles del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa*, Resistencia, Chaco, 2014.

Según el trabajo de Rosso y otros (2016) “el crecimiento de matrícula indígena puede ser efecto del establecimiento de la obligatoriedad del secundario (establecida por Ley de Educación Nacional 26.206/2010), como así también de la aplicación por parte del Estado Nacional de asignaciones y otros programas¹⁶ que apoyan materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo”. Se señala también que a pesar del crecimiento se mantenía baja la matrícula indígena (histórica) en los niveles medio y superior no universitario respecto del primario.

Ahora bien, ¿qué sucede con la matrícula de indígenas en la universidad? En la UNNE, se cuenta solo con datos relevados por el PPI. Desde 2011, año en que se inicia la implementación de este programa, se habían identificado como indígenas 17 alumnos que cursaban carreras de grado sobre un total general de 49.875¹⁷. En 2016 se registran 45¹⁸ estudiantes indígenas sobre una matrícula total de 69.546¹⁹. Como se advierte es aún bajo el porcentaje de ingreso de este grupo a la institución.

La política de inclusión de indígenas a la UNNE

El PPI²⁰ se propone llevar adelante la decisión política de apoyar el acceso de los pueblos indígenas, Qom, Wichí y Moqoit, a la educación universitaria. Su plan de acción plantea el otorgamiento de becas integrales de manera de generar las condiciones materiales necesarias para promover la inclusión, colaborando con la concreción de los derechos que les son propios²¹ y “contar con profesionales indígenas que puedan asistir en el desarrollo de sus comunidades en salud, educación, derecho, medio ambiente, vivienda y toda otra formación y disciplina de la oferta universitaria”²².

16 La “Asignación Universal por Hijo” fue aprobada por Decreto No. 1602/09 y el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.) por Decreto N° 84/14, ambos del Poder Ejecutivo Nacional.

17 Universidad Nacional del Nordeste. Estadísticas Estudiantes (2011). En: <http://www.unne.edu.ar/homepage/unne-en-cifras/estudiantes>

18 Fuente: PPI (2016)

19 Total general de estudiantes 2015 más total general de aspirantes 2016. En: <http://www.unne.edu.ar/homepage/unne-en-cifras/aspirantes>

20 Aprobado según Resolución N° 733/2010 por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste

21 “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” (Convenio 169 de OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, art. 27, 1989, adoptado por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071)

22 Res. N° 733/2010, pág. 4

Conjuntamente con el apoyo material de las becas se encuentra el apoyo pedagógico y orientación a través de tutorías. Las tutorías comprenden acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los estudiantes y generar condiciones de respeto a su identidad étnica en el ámbito universitario, condiciones que se consideran imprescindibles para disminuir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes y la inclusión²³. Esta propuesta sostiene la figura del tutor par, un alumno avanzado de cada una de las carreras que contienen estudiantes indígenas en su matrícula, ya que se considera fundamental su experiencia en el recorrido académico para poder brindar un acompañamiento apropiado.

Cabe mencionar que estos tutores alumnos son capacitados²⁴ específicamente en la temática, teniendo como objetivo la formación en educación e interculturalidad, contemplando las particularidades que demandan su rol en este tipo de experiencia.

Algunos datos de los estudiantes indígenas de la UNNE

Los datos estadísticos de 2016 arrojan un total de 45 estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas reconocidos en el Chaco. La variable pueblo da cuenta de la mayoría de estudiantes qom, y en mucha menor proporción la presencia de moqoit y wichí. En la provincia del Chaco, los Qom son de mayor población respecto de los otros dos pueblos, y un gran porcentaje de ellos reside en las ciudades más importantes, como Resistencia y Sáenz Peña. Diferente situación es la de los wichí, por ejemplo, quienes viven en el noroeste de la provincia, zona caracterizada por la difícil accesibilidad y escasa densidad de población, por lo que las posibilidades de acceder a los centros universitarios son menores. Finalmente, si miramos los números de la variable sexo la proporción entre varones y mujeres es casi igual.

23 Op. cit. pág. 6

24 Proyecto Formación y Orientación de Tutores del Programa Pueblos Indígenas aprobado por Resol. N° 2202/2014 Rect. UNNE.

Tabla 1: Distribución de estudiantes indígenas de la UNNE por pueblo y por sexo

Etnia	Cantidad	Porcentaje	Mujeres	Varones
Qom	35	78%	17	18
Moqoit	4	9%	3	1
Wichí	6	13%	3	3
Total	45	100	23	22

Fuente: PPI-UNNE. Abril de 2016

En cuanto al lugar de procedencia, del total de 45 tenemos un 47% compuesto por estudiantes de la capital provincial y la localidad de Fontana, ambas pertenecientes al conglomerado llamado “Gran Resistencia”²⁵, más los estudiantes que viven en la localidad de Puerto Tirol, ubicada solo a 15 km de la ciudad de Resistencia. A este importante porcentaje le resulta accesible asistir a las sedes centrales de la universidad que se ubican tanto en la capital de Chaco, como en la capital de Corrientes debido a la cercanía y a mayores opciones de transporte. El 53% de los estudiantes restantes pertenece a localidades del interior de la provincia, lo que implica una movilidad hacia las sedes donde se encuentran las carreras que cursan.

Asimismo es importante señalar que esta universidad cuenta con una sede en la localidad de Juan José Castelli²⁶ y otra en General Pinedo²⁷, lo que posibilita a jóvenes y adultos, oriundos de pueblos cercanos tener acceso a la oferta universitaria sin verse obligados a migrar a las ciudades capitales de Chaco o Corrientes; un 69% del total de estudiantes indígenas, cursa sus carreras en las sedes centrales, mientras que el 31% lo hace en las extensiones áulicas de J.J. Castelli y Gral. Pinedo (22% y 9% respectivamente).

25 Conglomerado compuesto por las ciudades de Resistencia, Fontana, Barranqueras y Puerto Vilelas.

26 Localidad ubicada a 270 km de la ciudad de Resistencia.

27 Localidad ubicada 268 km de la ciudad de Resistencia.

Universidad, migraciones e identidad étnica

Los estudiantes aquí entrevistados perciben las representaciones que el grueso de la sociedad no-indígena regional sostiene sobre los pueblos indígenas. Diversos actores universitarios, profesores y alumnos, reproducen imágenes homogeneizantes respecto de los estudiantes indígenas tales como “son tímidos, retraídos”, “tienen rasgos físicos específicos que los caracterizan”, “los wichí son de zonas rurales, viven alejados de la capital del Chaco”.

Datos y voces de estos estudiantes muestran que esas imágenes o pre-conceptos aportan al desconocimiento y la exclusión.

Los datos muestran que del total del grupo, el 47% reside en el conglomerado llamado Gran Resistencia y un 53% es oriundo de localidades del interior; es decir que casi la mitad es urbano. Como hemos apuntado antes, del 69% que cursa en sedes centrales solo el 16% ha tenido que migrar para realizar sus estudios. Sin embargo, a ambos grupos los atraviesa la migración, estos estudiantes indígenas son hijos de migrantes rurales²⁸. Las ciudades representaron y aún representan la posibilidad de trabajo y el acceso a bienes o servicios novedosos (Guarino, 2006, p. 37), forzando a los indígenas a migrar.

Por otra parte, en los últimos cinco años el ingreso de indígenas del Chaco a la universidad ha sido alentado por el creciente número de egresados del nivel secundario ya señalado con anterioridad, el programa de becas de ayuda económica implementado por esta universidad y, las políticas estatales de apoyo a la educación señaladas anteriormente. Sin embargo, las exclusiones a las que hace referencia la autora antes citada, no dejan de estar presentes, y se actualizan en las auto-percepciones de estos estudiantes, así como en las interacciones con actores no-indígenas de la universidad.

Lo novedoso de su llegada a la universidad, es vivido a través del miedo, miedo fundado en auto-percepciones desvalorizadoras en los estudiantes entrevistados que han migrado desde sus localidades de residencia a la ciudad de Resistencia para estudiar²⁹. El siguiente testimonio resulta indicio de lo señalado:

28 La migración a la ciudad se inició en la década de 1950 y aún continúa; el fenómeno fue provocado por una sucesión de crisis de la producción agroforestal, a la que los indígenas de esta provincia estaban integrados como jornaleros y/o colonos (Guarino, 2006; Rosso, 2011).

29 La muestra está compuesta por dos estudiantes de localidades del interior del Chaco y dos estudiantes residentes del conglomerado Gran Resistencia. Planteamos aquí la diferencia entre los estudiantes indígenas urbanos y los estudiantes indígenas que migran de localidades del interior por razones de estudio.

[...] el obstáculo más grande fue [...] no sé si podría llamarse, [...] un miedo de nuestra raza como es el indígena ¿cierto? Siempre se caracterizó por ser una persona tímida, más que nada que tiene miedo de socializar con las personas le cuesta muchísimo creo que ese fue uno de los obstáculos ahí, yo vine y me costaba eso de ir por mí mismo y hacer las cosas, tenía miedo de ir a preguntar, ir a relacionarme, ir a no sé comunicarme con los demás y reunirme en grupos. (V2)³⁰

Los rasgos físicos y el origen rural determinan para los no-indígenas del caso estudiado, la pertenencia étnica, reforzando de esta manera imágenes que ubican a los indígenas lejos de las ciudades. Tal como una estudiante relata:

Algo que siempre me preguntaban cuando estaba en los grupos (se refiere a compañeros de carrera) era de donde venía y vos sos del interior? Me decían y [...] yo les decía ¿del interior de qué? Yo vivo en Puerto Tirol. Y me preguntaban si no era de El Sauzalito, El Impenetrable [...] por esa zona es donde están los wichí [...]. Tengo rasgos, no lo puedo ocultar. Pero es también como los compañeros hacen esa diferenciación ¿no? [...] o sea, nunca me preguntaron si era indígena directamente, sino que si venía de esa parte. (M1)

Algunos estudiantes indígenas prefieren no revelar su pertenencia étnica tras rasgos físicos no identificados como indígenas, porque consideran que asumir esa adscripción los ubica como “distintos”, diferencia que al contrario de alentar una valoración puede resultar el tener que someterse, o habilitar a una relación asimétrica. En el párrafo siguiente uno de los estudiantes entrevistados narra sus decisiones:

[...] quizás a mí no se me note, quizás debería decirlo o sea pero, pero no elijo a quien decirlo, [...] creo que no es importante, [...] quizás creo yo que si le digo: “sí, yo soy un indígena que viene de una comunidad y todo eso” quizás, los profesores, no todos pero algunos, si tendrían una tendencia de querer ayudarme un poco más, pero no me gustaría.

[...] Como que me sentiría muy incómodo. Como que al ayudarte todo bien, pero como que te haga sentir inferior [...] entonces no lo prefiero, entonces sí, no lo digo [...]
(V2)³¹

En este sentido, el caso aquí indagado resulta una expresión de fenómenos de características similares que suceden en otros países de Latinoamérica en los que se implementan políticas de inclusión indígena en universidades

30 Varón 2

31 Igual testimonio aparece en entrevistado V1 (Varón 1)

convencionales. Souza (2016, p. 170) da cuenta del desconocimiento de la población urbana no-indígena con la que se relacionan estudiantes indígenas de una universidad de Brasil; la autora advierte que tal desinformación sobre los pueblos indígenas de su propio Estado trae como consecuencias la indiferencia y procesos de invisibilización hacia los sujetos y colectivos indígenas. Estudios sobre políticas similares en México, señalan las tensiones en los procesos de construcción identitaria y cultural afrontados por los sujetos indígenas que se escolarizan en escuelas de distintos niveles, en escenarios urbanos y de migración (Czarny y Martínez, 2015, p.304).

Escuelas, universidades, ciudades generan cotidianamente el encuentro entre colectivos sociales diversos, para el caso que nos interesa, interacciones cotidianas entre indígenas y no-indígenas donde las diferencias se actualizan y re-elaboran. En una universidad convencional donde son minoría, encontramos que los estudiantes indígenas no aceptan pasivamente la exclusión, más bien evalúan, toman decisiones y desarrollan estrategias buscando mantenerse a salvo en el juego de las relaciones asimétricas, en las que están inmersos.

Ingreso: expectativas, motivaciones y dificultades

La temática del ingreso de indígenas a la universidad en Argentina ha sido abordada en trabajos como el de Ossola (2013a); el de Luján y Torres (2014). En éstos se ha indagado sobre los sentidos que adquiere para estos sujetos el acceso a este nivel educativo, proponiendo una reflexión sobre las rupturas y continuidades que perciben entre sus experiencias escolares iniciales y la educación superior universitaria; así como sobre los significados que adquiere esta experiencia para los miembros de la comunidad de referencia y sus familias. En estas reflexiones se identifican dos visiones de los estudiantes, una positiva en tanto oportunidad para acceder a un mayor nivel educativo, y con la formación recibida contribuir a sus comunidades; y una visión más crítica que se relaciona con los desencuentros interculturales vivenciados en el espacio universitario.

Siguiendo esta línea de estudios, una investigación realizada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, por Dos Santos y Marques (2015), exploran las políticas de acción afirmativa³² destinadas a la población indígena y

32 "Las políticas de acción afirmativa (o discriminación positiva) incluyen un gran rango de medidas específicas, compensatorias y de inclusión étnica y racial en general (Carvalho, 2007)" (Ossola, 2016, p.58).

afrodescendiente, además de indagar en los desafíos que atraviesan los estudiantes indígenas para el acceso y la permanencia en la institución universitaria. El trabajo anterior muestra de qué manera los programas de acompañamiento estudiantil contribuyen al éxito de los alumnos que los perciben, sin dejar de lado otros mecanismos que pudieran ser desplegados por ellos mismos en base a las dificultades que enfrentan en relación al ámbito financiero, pedagógico, emocional que en muchas ocasiones terminan afectando a la salud del estudiante.

En el caso abordado en este artículo, se advierte que uno de los factores que influyen en la motivación para el ingreso a la universidad es la familia, quien proporciona las condiciones materiales y simbólicas no sólo para el ingreso, sino también para la permanencia. Entendemos por condiciones materiales a los recursos económicos-financieros que les sirven de sustento en su trayecto académico. Respecto a las condiciones simbólicas tomamos aquí la definición de Dos Santos y Marques (2015), quienes aluden a factores subjetivos como la contención afectiva y emocional; en este sentido explican que:

Además de enfrentar el desafío material de permanencia, en referencia a los aspectos financieros, los estudiantes indígenas al entrar en las universidades enfrentan dificultades simbólicas en la adaptación, aquellos factores subjetivos, interpersonales, afectivos, inherentes a cada ruta que conduzca de manera diferente a permanecer en la zona universitaria (p. 5).

Observamos que, dentro de las variables de interés de estos estudiantes por el ingreso a las carreras de grado, se encuentra el mandato familiar y las responsabilidades adjudicadas a los mismos. El acompañamiento brindado por sus familiares, tanto económico como emocional, genera condiciones que los ayudan a sentirse apoyados y alentados en su decisión.

[...] mi vieja³³ sí me apoya en todo [...] yo le dije “bueno voy a estudiar geografía” y [...] “sí [...] hace lo que vos quieras [...]” o sea, siempre tuve el apoyo de ellos [...] siempre me dieron la oportunidad de que lo que yo quería básicamente (sic) [...] yo soy del interior [...] de Quitilipi y es todo un proceso digamos venir de allá a acá, en cierto modo la ayuda económica que tenés que tener es fundamental [...] y si bien la beca te aporta algo, no es que te genera la subsistencia [...] mis viejos nunca me negaron nada, siempre me estuvieron apoyando independientemente de lo que yo eligiera (V1).

33 En Argentina es común el uso del término vieja/viejo para referirse a los padres.

Por otro lado, los estudiantes ven en la educación superior, una herramienta de lucha para sus comunidades, lo cual los motiva a formarse, para convertirse en profesionales comprometidos con sus pueblos de pertenencia. Tanto desde las expectativas de los propios estudiantes como de los miembros de sus familias, se advierte una posición clara de querer formarse académicamente para contribuir al desarrollo de su comunidad. En este sentido, uno de los estudiantes manifiesta:

[...] siempre decía (su papá) que le faltaba en su trabajo una persona que se encargue del tema económico como contador, entonces agarre yo y me tire para ese lado pensando primero en mi comunidad, claro, poder brindar una ayuda y poder manejarlos nuestros propios fondos por lo menos [...] brindar ayuda más que nada [...] (V2)

Consideramos pertinente utilizar aquí el concepto de membresía propuesto por Czarny (2007). La membresía a una comunidad hace que los sujetos se mantengan ligados a sus pueblos de origen mediante la participación y los actos de dar y recibir. Las nociones de dar y recibir nos permiten comprender, que ser licenciado, por ejemplo, está socialmente valorado para la comunidad, cuando los conocimientos adquiridos fuera de este contexto y en la escuela se ponen “al servicio de la comunidad” (Czarny, 2007, p. 937). De esta manera los sujetos permiten que toda la comunidad se beneficie con el conocimiento y no solo quienes lo adquirieron.

En cuanto a las dificultades identificadas en la etapa del ingreso de los indígenas a las diferentes carreras, creemos que se encuentran con obstáculos comunes a los de otros ingresantes, independientemente de lo étnico. Tal es el caso de adquirir estrategias o tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a la nueva vida institucional, lo cual, en un primer momento, representa un pasaje abrupto de la escuela secundaria a la universidad (Carli, 2012, p.66), tanto en términos vinculares (con pares y docentes), como de relación con el conocimiento y la institución. Esto es, adquisición de nuevos tiempos, ritmos de estudio, prácticas de lectura, adaptación a la masividad de las cátedras, tal como lo expresan dos de los estudiantes:

Cuando empecé [...] siempre veía cómo que iba a ser como el secundario más que nada, iba a ser divertido, iba a ser más tranquilo no sé, vine acá y me encontré con un muro más o menos que me reventé. [...] era muy distinto el ambiente de la universidad que el del colegio secundario donde estaba allá, así que creo que fue un cambio muy rotundo [...] (V2)

[...] yo creo que las mayores dificultades fue el proceso de adaptación (sic.) al modo de estudio que se encontraba presenta acá, si bien yo vine del colegio con una preparación digamos un poco reducida [...] a comparación de otros compañeros que yo veía acá [...] ellos ya tenían digamos asimilado (sic.) muchas cosas que yo no [...] tenía que llegar a mi casa y sentarme a leer para poder comprender lo que estaba queriendo decir la profesora en la clase [...] me costó un poco adaptarme a la forma de estudio [...] (V1)

Los relatos remiten a diferentes dificultades experimentadas al ingresar a la universidad, ya sea sobre los cambios de contexto institucional abruptos o los ritmos de estudio, situación que llevó a la necesidad de adquirir nuevos hábitos para poder permanecer dentro de la universidad. Los y las estudiantes manifiestan que pudieron superar estas dificultades adquiriendo nuevos aprendizajes y modos de responder, y entre los facilitadores para este proceso, señalan el acompañamiento de los tutores pares que son parte del PPI, así como el apoyo del grupo de estudio que pudieron conformar, factores éstos que analizaremos más detenidamente en los párrafos siguientes. Así lo manifiestan:

[...] con este acompañamiento que se hizo (el acompañamiento de los tutores) se ha ido avanzando, los tutores vendrían a ser un trato más cercano con la persona, y como estudian las carreras saben que sugerencias te pueden dar [...](M1)³⁴.

[...] capaz hubo otros problemas, pero como siempre tuve el acompañamiento de mis compañeros lo solucionamos todo juntos y fue más fácil [...](V1)³⁵.

Es importante señalar que, las dificultades de acceso se acentúan cuando los estudiantes provienen del interior de la provincia, ya que concurrir a la universidad implica migrar de sus lugares de procedencia. “La migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó la relación de las comunidades indígenas con la escuela. Los miembros de estas comunidades [...] han tenido que migrar por la ausencia [...] de universidades” (Czarny, 2007, p.926).

El fenómeno de la desterritorialización, es decir, la ausencia material de los miembros en sus comunidades (Czarny, 2007, p. 936) aparece también como un condicionante para la permanencia y adaptación a la institución universitaria. Para los casos que estudiamos, se expresa en la siguiente apreciación:

34 Mujer 1.

35 *[...] los tutores, te dan acompañamiento en cierto modo te dan seguridad porque sabés que tenés ahí a alguien que te está guiando digamos [...]*

[...] creo que para toda persona del interior que no está acostumbrado a un ambiente tan complejo y muy grande como es Resistencia es más que nada [...] el contexto en general, o sea vos salís de un pueblito muy chiquitito y venís a una ciudad bastante grande y como te pega te choca un poco por el ambiente que te rodea es muy distinto eso [...] (V2).

La desterritorialización los lleva a adquirir prácticas de socialización y configuración de nuevos vínculos. Al respecto uno de los estudiantes sostiene:

[...] el proceso de cambio que tuve fue que yo vivía en un lugar donde todos se conocen, nadie te roba casi y cuando llegué a Resistencia el ambiente era otro y había que adaptarse, en cuanto a la separación de la familia, había que residir acá varios meses y después visitarlos, también el cambio de los amigos [...] (V1).

Permanencia: experiencias e imágenes sobre “estar en la universidad”

Carli (2012) sostiene que para permanecer en una institución de nivel superior los sujetos deben desplegar ciertas estrategias, mediante las cuales adquieren su condición de estudiantes universitarios, permitiéndose de esta manera ser exitosos en su formación, sorteando obstáculos y dificultades hasta llegar a culminar o avanzar en el plan de estudios de su carrera.

Identificamos en los relatos de los entrevistados el desarrollo de tales estrategias dentro de las cuales advertimos un factor común: el grupo de pares no indígenas (llamado por algunos de ellos “grupo de estudio”). Vemos como la interacción en este caso, constituye un aspecto positivo en el proceso de crear nuevos vínculos y se convierte en una condición indispensable para la permanencia en la carrera. Al decir de Carli (2012, p. 67), una de las particularidades de la etapa de iniciación a la vida universitaria “se caracteriza por la importancia de la sociabilidad entre pares, que toma forma, generalmente, en los primeros años de modo azaroso”, al respecto una estudiante nos relataba:

[...] El grupo de compañeros que tuve desde el inicio de la carrera fue muy bueno [...] tal vez (refiriéndose a que si no hubiera tenido ese grupo) me hubiera costado un poco más, [...] aprobar y seguir la carrera [...] (M1).

En este sentido, y siguiendo con la valoración del grupo, se admite también en la siguiente afirmación que el grupo de pares actuó como facilitador en el ingreso a la facultad:

[...] alcancé a desarrollarme como cualquiera digamos [...] como cualquier universitario, tengo compañeros tengo amigos, o sea la facultad es otro mundo[...] la sufrimos todos, vivimos alegrías y tristezas es así eh... dentro de todo creo que alcancé un buen ingreso con mis pares [...] con la mayoría porque hasta ahora tuve buenos compañeros, tuve suerte (V1).

Tal como sostiene Di Caudo (2014, p. 13) “la universidad se presenta como un ámbito de complejo interjuego en el que intervienen diversos elementos (académicos y no académicos), prácticas de socialización, aprendizajes, organizaciones y adaptaciones diversas entre los estudiantes indígenas y no indígenas, entre docentes y personal universitario”. Son precisamente estos elementos los que van a conjugarse y dar lugar a múltiples estrategias para la permanencia en este ámbito que muchas veces resulta hostil y excluyente.

En las voces de los/las indígenas aquí consultados, aparecen palabras como “*complejidad*”, “*sufrimiento*”, “*alegrías*”, “*tristeza*”, “*miedo*”, “*timidez*”, “*enojo*”, “*esperanza*” y “*amistad*”, revelando el entramado ambivalente de sus experiencias universitarias.

Siguiendo esta línea de análisis, re-aparece la figura de los tutores pares que los estudiantes tienen en el recorrido académico, quienes de distintas formas colaboran motivando y acompañando el desenvolvimiento de los tutorandos.

Así se expresan dos de los estudiantes respecto del significado que le asignan al sistema de tutorías que pone en marcha el programa:

En una palabra digamos [...] guía [...] porque si bien ellos no están para hacerte la tarea [...] los tutores te dan acompañamiento [...] Para mi es básicamente eso el programa un guía (V1).

El programa creo que fue uno de los lugares que más visitaba con frecuencia al venir aquí, creo que siempre pasaba por ahí y trataba de hablar y relacionarme con el programa [...] creo que hay un poco de sentimiento nostálgico o algo así con los tutores esas cosas que fue con los que más empecé a hablar, [...] siento un respeto muy grande por los tutores, me ayudaban (V2).

Ossola (2013a), analiza las tutorías como una acción pedagógica que es parte de un proyecto educativo mayor, inserto en tramas de educación propias y en vínculo con un contexto social particular. Las tutorías en la Universidad Nacional de Salta “forman parte de 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)” (p.27). En el caso estudiado, las tutorías hacen foco en los dos primeros aspectos, por lo que en los relatos de los tutorados se denota la valoración que adquieren los tutores del PPI a lo largo de su carrera, más aun en los primeros años de cursado. Consideramos aquí que las tutorías son otra herramienta que los estudiantes indígenas utilizan para permanecer en la universidad.

Analizando lo que llamamos en este trabajo las estrategias de permanencia, observamos también, por otro lado, que no reconocen a los profesores como variable que contribuya a este proceso de continuidad en el recorrido académico. Salvo en uno de los casos, donde la estudiante manifiesta características de apertura y flexibilidad en ellos. Así lo expresaba un estudiante entrevistado:

[...] bueno, el profesor[...] para mí el profesor es el profesor, más allá de ser una persona amigable quizás en cada momento o en ciertas ocasiones, creo que el profesor es el profesor, y el profesor es igual acá como en cualquier lado digamos (V1).

Como podemos ver en el relato, los sujetos no consideran a los docentes como personas que signifiquen una ayuda en su trayecto pero tampoco los consideran un obstáculo. ¿Qué hace que estos estudiantes describan al vínculo con los docentes de manera tan lejana? Podríamos atribuir esto al fenómeno de la masividad de las cátedras que es conocido en universidades convencionales públicas. Sin embargo, pareciera que en su recorrido por el sistema el docente no adquiere un papel preponderante, ya que al expresar “*el profesor es lo mismo en todos lados*” deja entrever que no atribuyen algún tipo de vínculo diferente con tales actores tampoco en los niveles anteriores. Aquí sería bueno analizar las huellas que la educación ha dejado en ellos, esas huellas que no solo refieren a la educación formal-escolarizada, sino que se integran con la educación familiar-cultural-escolar-social. Como lo expresa Frigerio al referirse a la herencia y al acontecimiento educativo:

La educación como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (para garantizar que no haya des-heredados) en un gesto que no imponga ni enmascare una deuda [...] la posibilidad de dar lo que se sabe/ lo que se tiene, sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. En educación, la posición de deudor es impertinente, dado que el acceso al archivo es un derecho (Frigerio, 2005 en Skliar, 2007, p. 23).

Las relaciones de poder e imposición a lo largo de la historia nos demuestran cómo nuestra sociedad tendió y tiende a occidentalizar el conocimiento socialmente válido de los pueblos indígenas, incluso en la legislación argentina han sido vistos como deudores, “*habitantes incompletos, a ser transformados para devenir en ciudadanos plenos* (Briones, 2006)” (Ossola, 2013a, p. 34), es por ello que se buscó históricamente homogeneizar, asimilar a la población indígena a las costumbres criollas. “Esto 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 (representado por los pueblos indígenas)” (p.32).

Hoy, herederos de esta historia educativa, los estudiantes que ingresan a la universidad, con vistas a contribuir a sus comunidades mediante la educación recibida, se encuentran con una educación que es el resultado de un proyecto universal y occidental de estudios superiores. La llegada de los estudiantes a la universidad se ve atravesada por diversos quiebres entre los contenidos valorados dentro del ámbito universitario con las costumbres y enseñanzas de sus comunidades de origen y el rol que ellos ocupan dentro de las mismas; y “lo otro”, eso a lo que ahora acceden, adquiere valoraciones mayoritariamente positivas, en detrimento de sus saberes y aprendizajes previos como miembros de sus comunidades (Di Caudo, 2016), dentro de un espacio universitario que los “incluye” pero excluyendo sus diferencias, y asimilándolos cada vez más a la vida universitaria. “Una hibridación tranquilizadora que neutraliza las diferencias adaptando a los estudiantes a los conocimientos universales, racionales y modernos de las instituciones superiores” (p. 113). Es por ello que consideramos que esta ausencia de los docentes como figura significativa en los relatos de los estudiantes tiene que ver con el acto pedagógico en sí mismo, ya que en la mayoría de los casos estudiados, éste se encontraba mediado por contenidos impuestos.

Por otra parte, a pesar de tener que sortear los obstáculos descritos y valerse de tácticas para permanecer, el “ser universitarios” para estos sujetos, adquiere una significación ligada a una idea de superación de sí mismos como comunidad. Se reconocen a sí mismos como pioneros³⁶ dentro de una sociedad que en ciertas ocasiones los oprime y discrimina. Ellos asumen para sí mismos

36 La figura de “pionero” que aparece aquí amerita un trabajo de análisis más profundo, dado que se acerca a la noción de frontera abordada por Ossola (2013b) y que será retomada en un futuro trabajo.

y según ellos para sus comunidades, un rol como bandera de lucha y ejemplo para sus hermanos/as indígenas, así lo expresan con sus palabras:

[...] creo que yo y los otros chicos tenemos una idea bastante clara de[...] en cierto modo de pionero porque[...] nosotros creemos que si podemos, va a haber más gente que se va a animar digamos, lo vemos así, hablamos con los otros chicos y[...] creemos eso, creemos que nosotros podemos llevar a que otros se animen, que no es nada del otro mundo, que está al alcance de todo (V1).

A modo de conclusión

El programa que busca la inclusión de indígenas en la UNNE forma parte de una serie de políticas públicas e institucionales implementadas que apoyan el ingreso y permanencia de esta población en todos los niveles del sistema educativo; se trata de políticas que se proponen concretar derechos alcanzados así como responder a las demandas de las organizaciones indígenas.

La implementación del programa analizado tiene un breve recorrido temporal, no es posible conocer su impacto en las estadísticas educativas indígenas; en el presente trabajo nos propusimos acercarnos a las experiencias de ingreso y permanencia de los estudiantes indígenas buscando conocer sus reflexiones, las expectativas que asumen así como los obstáculos encontrados. En el caso estudiado creemos que el apoyo material y pedagógico no resultan los únicos identificados por ellos como factores facilitadores para el ingreso y permanencia en una universidad convencional; el apoyo familiar, las expectativas de sus comunidades y el acompañamiento de estudiantes no-indígenas también aparecen como tales.

Los estudiantes indígenas aquí indagados transitan por primera vez la universidad, se perciben como “pioneros”, son los primeros en su familia y su comunidad.

Vivencian esta experiencia de “inclusión” atravesada por tensiones; subrayamos aquí las identificadas: el apoyo familiar junto a la desterritorialización; la ayuda de los pares no indígenas de la mano con actitudes que denotan prejuicios y desconocimiento sobre los indígenas; el apoyo de la universidad a través de becas y tutorías en paralelo al *muro* con el que chocan al experimentar las diferencias entre el nivel medio y el universitario.

Estos sujetos se encuentran en proceso de aprender hábitos y competencias considerados necesarios para ser un estudiante universitario pero consecutivamente re-elaboran los sentidos que adquiere el ser un universitario

indígena; re-elaboración puesta en acto cuando perciben los prejuicios de los otros sin aceptar pasivamente la consecuente exclusión que generan, desarrollando estrategias que les permitan mantenerse a salvo en el juego de las relaciones desiguales en las que están inmersos.

Aprendizajes que adquieren, atravesados por tensiones como ya hemos dicho, junto a logros, estrategias de resistencia, sentimiento de miedo, de alegría. Tales develan el desarrollo de experiencias universitarias particulares, diferentes a las de estudiantes urbanos no indígenas, y que en tanto tal nos interpelan a mejorar y profundizar los estudios sobre políticas educativas de inclusión con pueblos indígenas, así como aportar, desde la investigación, al diseño e implementación de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Artieda, Teresa (2016). *Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente*. En Alicia Itatí Palermo y Ana María Pérez (comp.). *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111). Buenos Aires, C E F I S - A A S . R e c u p e r a d o de <http://www.aasociologia.org.ar/2016/04/libro-nuevosprotagonistas-en-el.html>
- Canales Cerón, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Czarny, Gabriela y Martínez, Elizabeth (2015). “Escolarización indígena en México. Entre procesos migrantes, políticas interculturales y nuevos encubrimientos”. En G. Novaro, A. Padawery A.C. Hecht (coord.). *Educación, Pueblos Indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, (pp. 285-310). Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Czarny, Gabriela (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 12(034), 921-950.
- Di Caudo, Verónica (2014). *Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el Nivel Superior. Prácticas, políticas y discursos*. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (pp. 13-15). Universidad Politécnica Salesiana.

- Di Caudo, Verónica (2016). "Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde". En V. Di Caudo, M. Llanos Erazo, y C Ospina, (comps.) *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 93-126). Ecuador: Universidad Política Salesiana.
- Dos Santos, Mauricio y Marques, Eugenia (2015). *Educação superior e políticas afirmativas para a população indígena no Brasil: os desafios para além do acesso*. En XI Reunión de antropología del Mercosur "Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur". Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Guarino, Graciela (2006). *Los tobas en la ciudad de Resistencia. El desafío de vivir en las márgenes. Cuaderno Urbano*, 5, 35-53.
- Luján, Adriana y Torres, Jonatan (2014). Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014>
- Mato, Daniel (2014). Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. *Revista Novedades Educativas*, 284, 36 -41.
- Mombello, Laura (2002). *Evolución de la política indigenista en la Argentina en la década de los noventa*. En Informe, Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/claspo/overviews/polsocpuebind.pdf>
- Ossola, María Macarena (2010). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes Wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 8(15), 93-113.
- Ossola, María Macarena (2013a). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. (Tesis de doctorado en Antropología Social) Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ossola, María Macarena (2013b). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 547-562.
- Ossola, María Macarena (2016). Pueblos Indígenas y Educación Superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77.

- Rosso, Laura (2011). Educación estatal para indígenas del Chaco Argentino: tensiones históricas. En M. Paladino y S. M. García (coord.). *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos* (pp. 35-61). Ecuador: AbyaYala.
- Rosso, Laura, Artieda, Teresa y Luján, Adriana. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En D. Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 371-387). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Sagastizabal, M. Ángeles y Perlo, Claudia. (2006). *La investigación-acción Como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.
- Serbia, José M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 4(3), pp. 123-146. Recuperado de www.hologramatica.com.ar
- Skljar, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Souza, Ana Cláudia Gomes de (2016). ¿Passou? ¡Agora é luta! Um estudo sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado em Antropologia) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 265 págs., mimeo.