

La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas

Intercultural Bilingual Education in Argentinian Higher Education: youth's identities, cultural diversity and public policies

María Macarena Ossola*
Ricardo Vieira**

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(01\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(01))

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye un modelo pedagógico que se esfuerza por tomar en consideración los aspectos culturales y lingüísticos de los educandos, a los fines de garantizar una formación rigurosa y a la vez acorde con los contextos sociales de aprendizaje. En América Latina, la EIB se aplica principalmente en contextos formativos que incluyen a las minorías autóctonas, es decir, los pueblos indígenas. En el caso particular de Argentina, la EIB está garantizada como modalidad del sistema educativo nacional (Ley de Educación Nacional nº 26.206). Sin embargo, su aplicación se encuentra restringida a los niveles de escolaridad inicial, primaria y secundaria, quedando la educación superior por fuera de sus alcances. Este artículo examina la elaboración y ejecución de una medida de inclusión educativa en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina), como así también las redefiniciones de la misma a partir de la apropiación activa que realizan jóvenes universitarios indígenas. Desde una perspectiva antropológica se presenta: la reconstrucción de las etapas del vínculo mantenido entre la Universidad y los estudiantes indígenas, el contraste entre los modelos de inclusión educativa que son delineados por los gestores universitarios y los espacios de participación disputados por los jóvenes en el marco de la puesta en práctica de políticas de inclusión. Por último, en las reflexiones finales se discuten los sentidos asociados a la Educación Intercultural Bilingüe en este estudio de caso.

Palabras clave

Educación intercultural bilingüe; educación superior Argentina; diversidad cultural.

Abstract

Intercultural Bilingual Education (IBE) try to take into consideration the cultural and linguistic aspects of the learners, and aims to ensure a rigorous training according to the social learning

* Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET), Universidad Nacional de Salta, Argentina.

** Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

contexts. In Latin America, IBE mainly applies in indigenous communities. Particularly, in Argentina, the IBE is guaranteed as a modality of the national education system (National Education Law nº 26.206). Nevertheless, its application is restricted to the primary or secondary school, leaving higher education outside its scope. This article examines the development and implementation of a measure of educational inclusion at Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina), as well as redefinitions of the same from the active appropriation that indigenous university students perform. From an anthropological perspective we present: the reconstruction of the stages of the relationship maintained between the University and indigenous students, the contrast between the models of educational inclusion that are delineated by university managers and opportunities for participation played by young people in the frame of the implementation of inclusion policies. Finally, we present some reflections associates with the Intercultural Bilingual Education on this case study.

Key words

Intercultural bilingual education; higher education in Argentina; cultural diversity.

1 INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas de Argentina se definen como instituciones abiertas, caracterizadas por la gratuidad de la enseñanza y el predominio de un régimen de acceso de baja selectividad (SÁNCHEZ MARTÍNEZ, 2003). Estas características refuerzan un imaginario colectivo de apertura de la universidad hacia todos los sectores poblacionales. No obstante, nuevos estudios indican que las universidades públicas continúan reproduciendo diferencias de orden socio-económico y cultural que alejan a determinados sectores de los espacios académicos (CLARO; SEOANE, 2005; GARCÍA DE FANELLI, 2005). Entre los grupos centralmente excluidos encontramos a los pueblos indígenas, quienes se topan con barreras de orden económico, lingüístico, social o simbólico que los alejan de las instituciones de educación superior (REZVAL, 2008; PALADINO, 2009).

En Argentina los datos oficiales indican que existe un total de 955.032

personas que se auto-reconocen como indígenas y/o descendientes de pueblos indígenas u originarios, representado al 2,38% de la población total (INDEC, 2010). Caracteriza a este conjunto poblacional una diversidad de situaciones culturales, lingüísticas y educativas. Se trata de una veintena de pueblos que se diferencian entre sí por el tipo de asentamiento (rural/urbano), el uso de las lenguas (indígenas y español) y la vitalidad de prácticas ancestrales. Sin embargo, todos ellos comparten (junto a otras minorías, como la población afrodescendiente) una condición de desventaja estructural en relación con la población no-indígena (SITEAL, 2011). Perpetúa esta situación desfavorable la vigencia de un imaginario de ciudadanía argentina que identifica a la población como “blanca y europea”, negando e invisibilizando otras identidades.

Sin embargo, el país no ha sido ajeno al movimiento mundial de problematización de la “cuestión indígena”, y el texto de la Reforma de la

Constitución Nacional de 1994 establece la preexistencia de estos colectivos a la conformación del Estado-nación y su derecho al reconocimiento de la diferencia cultural y a una educación que respete sus lenguas, valores y cosmovisiones. La Ley de Educación Nacional nº 26.206 incluye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como la modalidad del sistema educativo destinado a la población indígena en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, pero nada indica sobre la aplicabilidad de la EIB al nivel superior o universitario. Este nivel educativo se rige por la Ley de Educación Superior nº 24.521, sancionada en 1995 y que establece la autonomía de las universidades e institutos universitarios en torno de las políticas y programas de formación a delinear. De este modo, la adopción de medidas tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas a las universidades consiste en un abanico amplio de Iniciativas de Base Étnica (IBE), focalizadas en dos acciones: la inclusión educativa y la ejecución de ayudas para saldar la desventaja económica. La primera se asienta principalmente en la adopción de Programas de Tutorías para estudiantes indígenas, en los que se refuerzan conocimientos obtenidos en los niveles educativos anteriores y se brindan estrategias de estudio. Por su parte, el soporte económico a los estudiantes indígenas se proyecta en términos de becas de estudio, medida que alberga un complejo conjunto de ayudas económicas a nivel nacional,

provincial, municipal y universitario de los cuales los estudiantes indígenas son destinatarios a partir de su condición étnica pero también por pertenecer a las clases sociales desfavorecidas.

En base a lo anterior, en este artículo se reconstruye el proceso social atravesado por la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina) durante 2008-2012, período en el que se produce el reconocimiento de la diversidad cultural en el alumnado (2008), la adopción de una Iniciativa de Base Étnica (2010) y los primeros desafíos en cuanto a la aplicación de tal iniciativa (2010-2012)¹. Desde una perspectiva antropológica que recupera las voces de los actores involucrados (docentes, gestores y estudiantes indígenas y no-indígenas) se señalan las complejidades que acarrear las reflexiones sobre la diversidad cultural y lingüística en sociedades fuertemente jerarquizadas, y con desigualdades de orden étnico, escolar, etario y de clase.

¹ Los registros etnográficos que aquí se presentan fueron obtenidos por la Dra. María Macarena Ossola en el marco de su trabajo de campo desarrollado en la Universidad Nacional de Salta y la comunidad wichí Los Troncos (Salta, Argentina) entre julio de 2009 y septiembre de 2013. Asimismo, parte del análisis presentado se corresponde con fragmentos del libro de Ossola (2015).

2 DE “GRUPOS EN EXTINCIÓN” A “ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”. ETAPAS DEL VÍNCULO ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA Y LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

La Universidad Nacional de Salta (UNSa) funciona desde el año 1972 con cabecera en la ciudad de Salta (ubicada en la provincia de nombre homónimo). Cabe indicar que Salta es la provincia argentina con mayor cantidad de pueblos indígenas, en total nueve (BULIUBASICH, 2009). La relación de esta Casa de Estudios con la diversidad cultural, lingüística y étnico-nacional ha sido compleja, variando en el transcurso de los años (cf. OSSOLA, 2010). En relación específica con la temática indígena, es recién a partir del año 2008 que la UNSa comienza a problematizar la presencia de indígenas. Este proceso se inicia con el ingreso de un grupo de cuatro jóvenes del pueblo wichí² a carreras de grado convencionales en

áreas Humanísticas (profesorado en Ciencias de la Educación y profesorado en Filosofía). Este hecho constituirá un parteaguas en los vínculos de la academia con el “otro indígena”, principalmente por las particulares trayectorias socio-formativas de estos estudiantes. Tales trayectorias se caracterizan por la proveniencia de una comunidad indígena rural, el ser hablantes de una lengua indígena y la asistencia previa a escuelas rurales. El arribo de los wichí impactará en el reconocimiento de la(s) identidad(es) étnica(s) y los usos lingüísticos múltiples que coexisten en la Universidad, iniciando un importante corrimiento en las representaciones que los agentes universitarios se habían formulado acerca de los indígenas: una mirada que los posicionaba como “grupos en extinción”, ubicados en el pasado histórico y/o en las áreas rurales y limítrofes.

Mostrar el cambio en las relaciones de alteridad entre los estudiantes indígenas y la institución universitaria salteña nos permite poner en cuestión los modos en que se ha problematizado la identidad de los indígenas universitarios. Generalmente se señala que para desarrollar sus estudios formales, los jóvenes indígenas realizan una suerte de metamorfosis cultural, optando por adquirir identidades próximas a las identidades hegemónicas y/o urbanas. Esto conllevaría a renegar del pasado (“oblato”) y a adherir a las pautas de la sociedad dominante (VIEIRA, R., 2011). Sin embargo, la mayoría de las

² Los wichí son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco. En Argentina, los asentamientos wichí se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco Central), en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Existen 40.036 personas miembros de este pueblo en el país (INDEC, 2010). Antiguamente cazadores-recolectores, en la actualidad los wichí combinan prácticas de auto-subsistencia (principalmente la pesca, pero también la caza y la recolección de frutos) con trabajos remunerados y la recepción de ingresos económicos estatales. Los wichí destacan entre los pueblos indígenas argentinos por la vitalidad del uso de la lengua indígena: el wichí lhämtes.

veces suele suceder que los estudiantes indígenas en las ciudades crean y asumen identidades plurales (LAHIRE, 2002) o mestizas (VIEIRA, R., 2014).

Volviendo al caso de estudio, encontramos que la primera etapa de visibilización de la diversidad étnica en el estudiantado se caracterizó por la construcción de relaciones de alteridad dicotómicas entre un “nosotros no-indígenas” y un “otro indígena”, entendidos como opuestos, y basado en los saberes previos (escolares y no escolares) de los estudiantes y profesores universitarios. Como medida pedagógica se utilizaron las tutorías universitarias, que brindaron apoyo académico y de contención a los jóvenes indígenas.

Ya para el año 2009 la situación cambia debido al ingreso de casi un centenar de jóvenes del pueblo kolla³ a la Facultad de Ciencias de la Salud. El ingreso de los jóvenes kolla (en su mayoría mujeres) muestra otra realidad. Si bien provienen del medio rural, los kollas han pasado por otras situaciones previas de contacto con la sociedad mayoritaria, que marcarán diferencias con los jóvenes wichí. Tales diferencias pueden verse, por ejemplo, en el uso

de las lenguas indígenas: mientras la gran mayoría de los wichí habla la lengua indígena, los kollas suelen tener como primera lengua al español, que fue impuesto como estrategia de colonización y catequesis.

Con el arribo de estos dos colectivos, en la Universidad comienza un período de “mirar institucional” (términos de un docente en contexto de entrevista), ya que la temática indígena comienza a instalarse como agenda universitaria, con códigos y demandas propias – si bien restringidos al ámbito de las dos facultades anteriormente señaladas. En este periodo las tutorías universitarias se fortalecen como la estrategia para hacer frente a la inclusión educativa de los estudiantes indígenas.

El año 2010 marcará el inicio de una Iniciativa de Base Étnica adoptada por la UNSa a nivel institucional. En ese año se sanciona el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO), que estipula la existencia de un tutor estudiante por Facultad con cargo rentado y encargado de acompañar a los jóvenes indígenas en su inserción pedagógica, social y lingüística. La aplicación del programa tuvo efectos diferentes por facultades, variando también conforme transcurrieron los años de ejecución. El ProTEPO incluye una visión de Educación Intercultural en el que se problematiza principalmente la diferencia cultural. Su visión de lo intercultural se sostiene en una doble idea: por un lado, la Universidad debe aprender de las comunidades

³ El pueblo indígena kolla se ubica en zonas de montaña en los países de Bolivia, norte de Chile y Argentina (provincias de Salta, Jujuy y Catamarca). En Argentina los kollas han dejado de hablar la lengua indígena, manteniendo con vitalidad otro tipo de prácticas, como la agricultura, el pastoreo y la ganadería. La población kolla en Argentina se estima en 70.000 personas (INDEC, 2010).

indígenas – intentando incorporar los saberes de los pueblos originarios a la enseñanza universitaria – y por otro lado, las propias comunidades deben participar del debate y la disputa por el acceso al conocimiento académico y los fines de la formación profesional de sus jóvenes. La ejecución del proyecto redundará también en la aparición de nuevas categorías de identificación entre los estudiantes, como “estudiantes indígenas” o “estudiantes de pueblos originarios” (OSSOLA, 2015).

Rescapitulando, en el corto lapso de cuatro años (2008-2012) la UNSA experimentó un proceso acelerado de inclusión de estudiantes a partir de considerar la marca “étnica” y centrado en la estrategia de las tutorías universitarias. Tal proceso implicó un importante corrimiento – discursivo y real – de las representaciones en torno de los indígenas en la provincia de Salta (asociados generalmente a la ruralidad, la pobreza y la falta de acceso a posiciones socialmente valoradas). La sanción y ejecución del ProTEPO señala el inicio de una etapa de nuevo diálogo intercultural, la cual no estará exenta de tensiones, pujas y redefiniciones, como lo veremos en los próximos apartados.

3 INCLUIR AL “OTRO INDÍGENA”. MODELOS Y REPRESENTACIONES EN LA CONFORMACIÓN DE “IDENTIDADES VINCULARES”

La UNSa puede ser caracterizada como una universidad de tradición plebeya (CARLI, 2012), ya que la mayor parte de sus estudiantes provienen de hogares pobres (ILVENTO et al., 2011). En efecto, durante la puesta en marcha del ProTEPO surgen algunas tensiones respecto de si el segmento estudiantil rotulado como indígena debería recibir un tipo de educación diferente al resto de los estudiantes (no-indígenas). Así, encontramos dentro del equipo de gestión de la Iniciativa de Base Étnica dos posturas divergentes: quienes consideran que la inclusión no debe valerse de una atención diferenciada por su condición étnica (postura a), y por otro lado, quienes consideran que la mejor forma de integración supone crear mecanismos particulares para que los indígenas ingresen y se sostengan en la Universidad (postura b)⁴. Desde la postura (a), encontramos a un grupo de docentes que indica que las problemáticas que presentan los jóvenes indígenas no son diferentes de las que

⁴ Se presentan estas dos posturas como aglutinantes de visiones y reflexiones compartidas sobre la inclusión educativa, pero entendemos que los bordes entre las mismas son porosos, y que también existe heterogeneidad en cada una de las posturas indicadas. En el texto intentaremos mostrar la flexibilidad y la apertura de las mismas.

manifiesta el resto de sus compañeros de clase:

Yo creo que hay que ver si realmente existen desventajas educativas específicas para este grupo [estudiantes indígenas]. Lo digo en relación a los otros estudiantes de la Facultad [de Ciencias de la Salud], y más que todo lo digo pensando en los estudiantes de la carrera de Enfermería. Tené presente que un 60% de los que ingresan a Enfermería no son estudiantes de Salta Capital, vienen de pueblos y parajes del interior. Y dentro de este grupo de alumnos del interior, un 60% es del interior de Jujuy [...] entonces las problemáticas de aprendizaje que yo noto son compartidas por casi todos, y las situaciones económicas desfavorables también. (Profesor universitario, 15/12/09).

En los términos de este profesor, la situación de desventaja económica es compartida por un gran porcentaje de estudiantes de la carrera de Enfermería. Sin embargo, el docente resalta como una singularidad entre los estudiantes indígenas la dificultad del desprendimiento de la comunidad de origen:

O sea, en términos cognitivos yo no noto diferencias, sí me parece que a lo mejor con este grupo [de estudiantes indígenas] hay que trabajar un poco más el lado afectivo, la cuestión del

desarraigo. Pero ojo, tampoco me parece que el desarraigo sea exclusivo de ellos [...] muchas veces operan más nuestros propios prejuicios como docentes que la realidad que atraviesan los chicos. (Profesor universitario, 15/12/09).

La posición del docente (sin ser compartida en su totalidad por el resto de los integrantes del ProTEPO) nos posiciona en un complejo escenario en el que los factores de desigualdad económica y diferencia cultural se entrelazan de múltiples maneras. Desde esta perspectiva, la situación de vulnerabilidad social que comparten diferentes estudiantes debido a la pertenencia a una condición social de desventaja – la pobreza – sería un criterio prioritario para la intervención pedagógica en el nivel universitario. La variable clase social ocupa, en esta postura, el centro de las políticas de inclusión a la Universidad, considerando que existe un alto número de estudiantes que comparten condiciones sociales desfavorables, más allá de contar con marcas étnicas particulares o no. Debemos también tener en cuenta que la formación de posturas de los docentes respecto de la diversidad y la desigualdad en el alumnado guarda relación con la formación previa de cada educador y el bagaje de experiencias y representaciones que el mismo se haya formado acerca de “lo indígena” (OSSOLA, 2015). La existencia de esta perspectiva entre los docentes nos lleva a considerar que debemos manejarnos con

cautela al referirnos a los problemas y las dificultades específicas de los estudiantes indígenas, tomando en cuenta que pueden existir otros alumnos que, sin manifestar una pertenencia étnica diferenciada, cuenten con trayectorias similares – asistencia a escuelas rurales, alejamiento del hogar familiar para estudiar en la ciudad, inhibiciones comunicativas motivadas por prácticas lingüísticas diferentes (turnos de habla, tonos de voz, ritmos), etcétera.

Sin embargo, dentro del mismo equipo existen otros docentes quienes aseguran que la Universidad debe reconocer tiempos, trayectorias y expectativas particulares en los estudiantes indígenas (b). Quienes asumen esta posición aseguran que el mayor desafío en relación con el trabajo con estos estudiantes es:

[...] La incorporación de los jóvenes [indígenas] al sistema universitario, el reconocer que provienen de trayectorias educativas diferentes, el reconocer que pueden tener ciertas dificultades específicas con relación a la comprensión de la lecto-escritura, reconocer que pueden tratarse de tiempos diferentes para el aprendizaje, y sobre todo que su formación puede perseguir fines diferentes a los del resto de los estudiantes [...] me parece que la cuestión comunitaria debe ser tratada cuidadosamente en estos casos. (Profesor y funcionario universitario, 07/08/10).

El entrevistado indica que los fines que los propios jóvenes indígenas construyen en torno al seguimiento de carreras de grado en la UNSa constituyen el aspecto más importante a tener en cuenta al momento de pensar la inclusión educativa de los indígenas. La importancia de la comunidad indígena – entendida como un espacio físico, social y simbólico – justifica que las acciones destinadas a los jóvenes indígenas se diferencien de las ayudas económicas destinadas a los estudiantes carentes de recursos económicos.

Observamos entonces cómo el encuentro de la Universidad con “los indígenas” inicia la discusión respecto de quiénes son los “otros” de la educación universitaria, aquellos que requieren de un seguimiento específico, de atenciones pedagógicas diferenciales. En las universidades argentinas contemporáneas esa marca es puesta en estudiantes discapacitados, estudiantes de bajos recursos y estudiantes indígenas. Las particularidades culturales de este último colectivo son significativas para comprender la diferencia entre estudiantes pobres y estudiantes indígenas – quienes también son pobres. Por ello, la singularidad de los estudiantes indígenas es encontrarse, desde la mirada de la política institucional, en el cruce de dos variables de subalternidad: la desventaja económica y la diferencia étnica.

Lo anterior es relevante si consideramos que la visibilización de la cuestión étnica en la UNSa permitió

la construcción de una suerte de identidad indígena en los términos de la Institución, lo que terminó prefigurando “identidades vinculares” ligadas a las representaciones que los gestores universitarios tienen del “otro indígena” (OSSOLA, 2015). Esto trae diferentes repercusiones. En primer lugar, se establece una concordancia entre la asunción de una identidad indígena y la participación activa en las actividades del ProTEPO (asistencia regular a las tutorías y otros espacios formulados desde el proyecto). En segundo lugar, se asume que la identidad de los indígenas en la Universidad debe vincularse a los modos de vivir la etnicidad que se van construyendo en y a través del programa. Como consecuencia, las “identidades vinculares” de los estudiantes indígenas resulta simultáneamente habilitante y limitante para establecer espacios de consulta y de participación en el programa de tutorías, y en la vida académica en general.

4 LAS VOCES DE LOS JÓVENES: DISPUTAS Y TENSIONES EN TORNO DE SER “JÓVENES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS” EN EL CONTEXTO SALTEÑO CONTEMPORÁNEO

En los aparatados anteriores fueron señaladas diferentes aristas del ProTEPO en tanto una política pública de base étnica aplicada al interior de la UNSa. Nos detendremos ahora a revisar qué sucede con el proyecto cuando los jóvenes entran en escena como

actores creativos e interpeladores de la medida institucional. Mostraremos a continuación de qué modo los jóvenes universitarios (indígenas y no-indígenas) son quienes llaman la atención acerca de la diversidad de colectivos indígenas que coexisten en la Casa de Estudios (más allá de los wichí y los kolla), crean espacios de intercambio y sociabilidad no-institucionalizados (como los partidos de fútbol) y señalan el carácter aún conservador de las universidades públicas argentinas.

En primer lugar, hay que señalar que desde la perspectiva de los universitarios indígenas, el sector estudiantil está conformado por tres grupos: los wichí, los kolla y un tercer grupo que intenta ser visualizado al interior del programa:

Porque nosotros seríamos tres grupos, ¿no?, así de étnicos digamos en la UNSa. Están las chicas kollas de [la Facultad de Ciencias de la] Salud, estamos nosotros [wichí] y están los otros, digamos, que son de diferentes etnias. (Estudiante wichí, 23/03/11).

El tercer grupo incluye a estudiantes provenientes de áreas rurales (en algunas situaciones auto-denominados como campesinos) y estudiantes que reivindican un pasado indígena pero han nacido en la ciudad. Este colectivo tiene características más heterogéneas. En primer lugar, no han entrado a la Universidad a partir de un programa, un acuerdo previo, o con un grupo de

referencia, sino que han ingresado de manera individual. En segundo lugar, llevan más años en la Universidad que los wichí (2008) y los kollas (2009). Tercero: no están en las mismas facultades ni carreras, aunque hay un mayor número de ellos estudiando carreras afines a las Humanidades. Cuarto, constituyen un grupo de estudiantes que interpela a la institución en pos de ampliar la categoría de “estudiante proveniente de comunidad indígena” a los fines de que el programa abarque a estudiantes campesinos, “del interior” e indígenas de las ciudades. Por último, se trata de jóvenes que quizás no han manifestado activamente su etnicidad durante el cursado de sus carreras, pero a partir de la nueva coyuntura se sienten fortalecidos para ejercer su derecho a la identidad y la diferencia.

Una diferencia importante entre los estudiantes wichí y kollas, por un lado, y el tercer grupo, es la posibilidad de éstos últimos de constituirse como una “presencia colectiva” en el espacio universitario. Se usa el término “presencia colectiva” para dar cuenta del lugar diferenciado que ocupan los indígenas en la UNSa, ya que su “estar en la institución” involucra a colectivos o grupos humanos de los cuales ellos son visualizados como “representantes”: la comunidad indígena de la que forman parte. Si la “presencia colectiva” de los kollas y wichí es evidente, no lo es para el caso del tercer grupo, pues la idea de pertenencia a una “comunidad indígena” se complejiza (OSSOLA, 2015). Pero los

propios jóvenes mostrarán que existen muchas formas de vivir en comunidad y de vivir los procesos de identidad y etnicidad. Alfredo, un joven del pueblo guaraní y estudiante universitario afirma:

Bueno, yo cuando entré a la carrera entré por una lucha que ya manteníamos nosotros con el Estado [provincial] por el tema de las tierras [...] pero aquí en la Universidad nada [respecto de pronunciar su procedencia étnica]... digamos, tranquilo [...] Pero después llegaron los changos [jóvenes wichí] y se generó como un ambiente distinto, entonces eso nos animó a muchos a juntarnos y a decir que sí, que somos indígenas, que siempre lo fuimos, aunque quizás antes no lo decíamos, o por ahí estábamos más entreverados con los del interior, o los de acá. (Estudiante guaraní, 06/10/10).

La confluencia de los tres grupos de jóvenes en el espacio de tutoría contribuyó a la socialización de relatos de historias y memorias comunitarias, con diversos matices temporales. Asimismo, formar parte del mismo programa fue relevante para crear vínculos de unión en esferas diferentes a las pedagógicas. Al respecto, uno de los espacios de encuentro más valorados por los estudiantes son los partidos de fútbol que se organizan en la Universidad:

Va, porque por ahí uno no quería ir a la tutoría, o no llegaba porque por ahí ya tenía alguna clase de

otra materia o algo para hacer... pero siempre, siempre nos veíamos para el fútbol. (Estudiante wichí, 13/11/09).

Siempre se juntaban a jugar al fútbol, los viernes. Y vieras como jugaban las chicas [kolla]... una vez los wichí se enojaron porque las chicas les ganaron, no me olvido de ese día, los gastaron una semana. (Profesor y funcionario universitario, 01/06/10).

Yo creo que no me hubiese hecho amigo de los chicos [estudiantes wichí] si no fuera por el fútbol. No sé, a ellos les gusta mucho el fútbol [...] además cuando jugás al fútbol no necesitás hablar, y como ellos se sentían muy inseguros para hablar en español... entonces por ahí jugando estaban más cómodos. (Estudiante no-indígena, 15/12/12).

Confluir en un espacio que no está organizado por autoridades universitarias sino gestionado por los propios alumnos (indígenas y no indígenas) motivó el conocimiento mutuo entre los estudiantes miembros del programa de tutorías. Allí se compartían saberes e intereses en común, intereses no-direccionados por alguna línea de intervención pedagógica. El encuentro entre los tres grupos de jóvenes también posibilitó que los estudiantes con menos años en la UNSa (los wichí y los kollas) tomaran contacto con las lógicas

universitarias pero desde posturas críticas y de resistencia⁵. Los estudiantes que anteriormente no eran visualizados como indígenas tenían su propia visión del funcionamiento de la Universidad y de sus lógicas para la “inclusión de la diversidad”. Un ejemplo de esta visión no-oficial puede encontrarse en el artículo del semanario Cuarto Poder publicado el día 26 de febrero de 2011, titulado “Una mirada que subestima” y firmado con el seudónimo de León Paredes:

[...] Veamos un poco los otros intereses. Las autoridades universitarias que están buscando que los estudiantes participen de las tutorías y demás programas dirigidos a los pueblos originarios, lo hacen en tanto y en cuanto –post década del '90, el financiamiento para políticas que tengan que ver con lo indígena tuvo un alza impactante. Los fondos recibidos por entidades gubernamentales para administrar y aplicar programas provienen desde los diferentes gobiernos del tercer mundo hasta de las Naciones Unidas. Esta gran cantidad de ‘inversores’ da cuenta someramente de las cantidades o montos de los que estamos hablando aquí. Lo más interesante es que la

⁵ Definimos la resistencia en los términos de Abu-Lughod (2011), es decir, como un diagnóstico del poder, como un modo en que los sectores subordinados evalúan-burlan-hacen y deshacen las instancias de poder.

mayor parte de esos fondos están dirigidos a la gestión y aplicación y no para las poblaciones sobre las cuales se aplican – literalmente y con todo lo que esto significa – los diferentes programas. (PAREDES, 2011).

Por primera vez se pone de manifiesto una temática significativa para el abordaje de los programas de inserción de los estudiantes indígenas a los ámbitos de formación universitario: la cuestión del financiamiento y el valor que tiene para las instituciones educativas adherir a políticas proactivas para con sectores minoritarios. Durante la década de 1990 las políticas de atención de la diversidad eran de tipo asistencialistas o compensatorias, ya que buscaban compensar algún tipo de carencia que los alumnos presentaban. Estas marcas podían ser étnicas, sociales, culturales o físicas (cf. BARREYRO, 2001; PEDROZA; VILLALOBOS, 2009). Cabe recordar que estas políticas estaban estrechamente ligadas al avance del neoliberalismo y, en el plano educativo, con el achicamiento del Estado en esferas de actuación, la mercantilización de los servicios educativos y la constante búsqueda de la calidad educativa (TIRAMONTI, 2001). Las políticas compensatorias en el plano de la atención de la diversidad han sido criticadas por tomar a la diversidad misma como un problema a subsanar (cf. BORDEGARAY; NOVARO, 2004; HECHT, 2007). Ya para los años de nuestro análisis (2008-2012), las políticas de atención de la diversidad

sociocultural se encuentran avaladas por la mayor parte de las Constituciones Nacionales de América Latina y los recursos económicos que sustentan el financiamiento de las mismas son el eje de discusión por parte de los grupos minoritarios que también buscan acceder a su gestión y distribución, dejando de ser receptores pasivos de políticas hegemónicas aplicadas desde arriba (PALADINO; CZARNY, 2012).

De este modo, vemos cómo los estudiantes interpelan a las instancias universitarias en pos de lograr la democratización de los criterios para definir a “los indígenas”, la participación en el manejo de los recursos financieros destinados a su inclusión y la creación de ámbitos de encuentro y de intercambio más porosos – como lo es el juego de fútbol – en el que las personas no son valoradas exclusivamente por su desempeño académico.

5 SENTIDOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MIRADAS Y EXPECTATIVAS EN CRUCE

¿Qué proyectos de educación intercultural guían las interacciones entre indígenas y no-indígenas en la Universidad Nacional de Salta?, ¿qué efectos tienen los mismos en la conformación subjetiva de estudiantes y docentes en los espacios académicos? En base a lo expuesto encontramos que la implementación de una Iniciativa de Base Étnica en la UNSa ha seguido (principalmente durante los primeros

años, objeto de este estudio) un modelo intercultural que estimula la tolerancia entre culturas. Esta visión condice con la del multiculturalismo hegemónico y

[...] se sostiene en el respeto por las diferencias de los otros, sin implicar grandes transformaciones en los modos en que se concibe a esos otros [...] prima así la idea de que la sociedad es un mosaico de grupos distintos, y que las conductas cotidianas deben guiarse por lo “políticamente correcto”. (BRIONES, 2007, p. 45).

Sin embargo, al incrementarse la visibilización institucional, los modelos de integración se fueron poniendo en debate, surgiendo novedosas instancias de organización política y académica, como la Comunidad de estudiantes universitarios de pueblos originarios (CEUPO), que nuclea a diferentes estudiantes de la UNSa.

Debido a la heterogeneidad de posturas al interior del sector docente y la participación activa de los estudiantes – indígenas y no indígenas – el programa de inclusión de los indígenas a la UNSa se enriquece conforme avanza el tiempo, dejando de lado cuestiones discursivas respecto del “deber ser” de la EIB y conformando un espacio intercultural propio, situado, en el que se retoman temáticas importantes tanto para los gestores como para los “destinatarios”. Esto se hace visible en las discusiones respecto de cuáles son los sectores

habilitados para definir, en primer lugar, quién es indígena – y cuáles los modos válidos de ser indígena en la ciudad y en la universidad. El debate se enriquece cuando se pone en cuestión la finalidad de la formación universitaria (en términos generales, y particularmente para los sectores indígenas) en el marco de un sistema de educación superior con crecimiento sostenido, pero aún reproductor de grandes diferencias sociales. Por último, la demanda por conocer el recorrido de los capitales recibidos por la Universidad y en base a la promoción de la interculturalidad constituye una arista no prevista en las agendas interculturales, pero legítima desde el reclamo de los estudiantes indígenas participantes.

El panorama presentado en este artículo muestra la diversidad de temas, demandas y problemáticas que permean la inclusión de las minorías étnicas a la educación superior. La estrategia etnográfica permite afirmar que no basta con hacer un recuento de las Iniciativas de Base Étnica llevadas adelante por las instituciones para conocer qué es o cómo se piensa la educación intercultural. Es fundamental tomar en cuenta las redefiniciones que se producen cuando los jóvenes comienzan a ocupar los espacios institucionales, interpelando activamente los modos normativizados de “ser estudiante universitario” y “estudiante universitario indígena”. Reconocer las señas particulares de sus discursos – ligadas a trayectorias socio-formativas diversas y complejas

– se vuelve un imperativo al momento de pensar políticas educativas para la inclusión de la diversidad cultural y lingüística, una inclusión que muchas veces está ausente de los paradigmas dialógicos e interculturales (VIEIRA, A., 2013; VIEIRA, R., 1999) y que se conforma como tema prioritario en las agendas de la educación superior del siglo XXI.

REFERENCIAS

- ABU-LUGHOD, L. La resistencia idealizada: trazando las transformaciones del poder a través de las mujeres beduinas. In: CAÑEDO RODRÍGUEZ, M.; MARQUISA ESPINOSA, A. (Ed.). *Antropología política: temas contemporáneos*. Barcelona: Ediciones Bellatera, 2011. p. 179-209.
- BARREYRO, G. *Políticas educativas en la Argentina a fines del siglo XX: un estudio del plan social educativo*. 2001. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- BORDEGARAY, N.; NOVARO, G. Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 19, 2004.
- BRIONES, C. La puesta en valor de la diferencia cultural: implicancias y efectos. *Revista Educación y pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 37-56, 2007.
- BULIUBASICH, C. Derechos indígenas: la agenda urgente. *Info-UNSa* n° 2, periódico mensual de la Universidad Nacional de Salta. Salta: EUNSa, 2009.
- CARLI, S. *El estudiante universitario*. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- CLARO, M.; SEOANE, V. *Acción afirmativa*. Hacia democracias inclusivas. Santiago de Chile: Fundación Equitas, 2005.
- GARCÍA DE FANELLI, A. *Universidad, organización e incentivos*. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- HECHT, A. C. Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación Argentina. *Políticas Educativas*, v. 1, n. 1, p. 183-194, 2007.
- ILVENTO, M. C.; MARTÍNEZ, M. T.; RODRÍGUEZ, J.; FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Salta, Argentina: Mundo Gráfico, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 (ECPI)*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2010.

LAHIRE, B. *O homem plural: os determinantes da acção*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OSSOLA, M. M. Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES*, Santiago de Chile, n. 8, p. 87-115, 2010.

_____. *Aprender de las dos ciencias*. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: EDUNSE, 2015.

PALADINO, M. Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, Santiago de Chile, n. 6, p. 81-122, 2009.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.). *Povos indígenas e escolarização*. Discussões para se repensar novas epistememes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-25.

PAREDES, L. Una mirada que subestima. *Semanario Cuarto Poder*, 12, 26 feb. 2011.

PEDROZA FLORES, R.; VILLALOBOS MONROY, G. Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la Educación Superior*, v. 152, n. 4, p. 33-48, 2009.

REZAVAL, J. *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. 2008. Tesis (Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina, 2008.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. *La legislación sobre Educación Superior en Argentina*. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Documento de Trabajo n° 102, Universidad de Belgrano, 2003.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL). *Cuaderno n° 14*. La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina. Buenos Aires: International Institute for Educational Planning/IIPE/UNESCO, 2011.

TIRAMONTI, G. *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Temas Grupo Editorial, 2001.

VIEIRA, A. *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições, 2013.

VIEIRA, R. *Ser igual ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999.

_____. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento, 2011.

_____. Life stories, cultural métissage and personal identities. *SAGE Open*, p. 1-13, jan. 2014. Disponible en: <<http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>>.

Sobre os autores:

María Macarena Ossola: Doctora en Antropología (Universidad de Buenos Aires). Investigadora del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. **E-mail:** maca_ossola@yahoo.com.ar

Ricardo Vieira: Master en Antropología Social y Sociología de la Cultura (FCSH-UNL). Doctor en Antropología Social, Post-Doctor en Servicio Social y Agregado en Antropología de la Educación (ISCTE-IUL). Actualmente es Profesor Coordinador Principal (Profesor Titular) de la Escuela Superior de Educación y Ciencias Sociales del Instituto Politécnico de Leiria, profesor Decano del Instituto Politécnico de Leiria e Investigador del Centro de Investigación Interdisciplinar de Ciencias Sociales de la Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA.IPLeiria). **E-mail:** rvieira@ipleiria.pt

Recebido em março de 2016.

Aprovado para publicação em maio de 2016.