

Art. 5

“Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate”

MARIANA PALADINO

Art. 5

ARTÍCULO 5_

“Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate”

COMENTARIOS DE MARIANA PALADINO.¹
NOVIEMBRE DE 2008.

1. Presentación

Este texto tiene por intención presentar algunas observaciones resultantes de un relevamiento preliminar realizado en Argentina para conocer la situación de acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior. El mismo estuvo motivado por la escasa información sobre el tema en el país.²

En su carácter de estudio preliminar es preciso aclarar que fue realizado en un período de cuatro meses, abarcando principalmente entrevistas a funcionarios de órganos de gobierno involucrados con políticas indigenistas y de educación, consultores o asesores de algunos programas de gobierno, localizados en la ciudad autónoma de Buenos Aires y en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, profesores y funcionarios universitarios, miembros de algunas ONG que trabajan con pueblos indígenas y líderes de algunas organizaciones indígenas y, también, estudiantes universitarios indígenas, que los anteriores nos fueron presentando.³ También realizamos dos breves viajes de campo para conocer la situación de lo que ocurre en universidades localizadas en regiones o provincias con significativa presencia de población indígena, como son los casos de la provincia de Neuquén y Río Negro, en el sur del país, y las provincias de Chaco y Formosa,

1. Doctora en Antropología por el Programa de Postgrado en Antropología (PPGAS), Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Investigadora asociada al proyecto “Trilhas de conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil”, (LACED, UFRJ), becaria de CNPq.

2. Existen como únicas fuentes el trabajo de Carlos Mundt, quien como consultor del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), realizó un estudio breve sobre la cuestión (“Situación de la Educación Superior Indígena en la Argentina”-2004), el de Manuel Ramiro Muñoz (2005), quien también para la IESALC, desarrolló un panorama de la educación superior en América Latina y el Caribe, en el cual ofreció algunos datos de Argentina y el estudio de la Fundación EQUITAS sobre Acciones Afirmativas en la Argentina (Díaz-Romero, 2005), entre las que se trata las destinadas a pueblos indígenas y al sistema de educación superior.

3. Agradezco a todos ellos por disponerse al diálogo, ayudar con información, contactos y, en algunos casos, a reflexionar en forma conjunta sobre el tema que nos preocupa. También agradezco la importante colaboración de Gabriela Bergesio, estudiante de la maestría en Educación de la FLACSO, quien me asistió en el período de relevamiento de datos. Este estudio fue realizado con financiamiento de la Fundación Ford, a través del proyecto “Trilhas de conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil”, coordinado por el prof. Antonio Carlos De Souza Lima.

en el nordeste del país. En las dos primeras provincias habita el pueblo mapuche, en el Chaco, los pueblos qom (toba), wichi y mocovi, y en Formosa, los pueblos qom, wichi y pilagá. Debe enfatizarse que se trata de un relevamiento parcial, ya que hubiéramos precisado un tiempo mucho mayor para, por un lado, ampliar a regiones del país y pueblos indígenas que no fueron abarcados y, por otro, profundizar la información recolectada, manteniendo un contacto y diálogo más extenso con las personas entrevistadas.

Este artículo se organiza en cinco partes:

- En una primera parte del artículo, me referiré brevemente a las leyes indigenistas vigentes en el país para entender el marco legal bajo el cual se han debido implementar las políticas públicas recientes destinadas a pueblos indígenas.
- En una segunda parte, presentaré algunas informaciones estadísticas sobre la situación de escolaridad de los pueblos indígenas en la Argentina, en base a los datos recolectados por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (años 2004-2005), realizada por el Instituto de Estadísticas y Censos (INDEC). Se considera esta fuente de información, ya que no existe otro registro cuantitativo sobre el tema elaborado por otros órganos de gobierno u otras instituciones.
- En una tercera parte, describiré las políticas y acciones gubernamentales en educación destinadas a los pueblos indígenas, ofreciendo un panorama general de las mismas y después analizaré, con más detalle, dos iniciativas vinculadas al fomento y apoyo al ingreso y permanencia de indígenas en la educación superior: un programa de becas de la Secretaría de Políticas Universitarias para alumnos indígenas de carreras universitarias (subcomponente del Programa Nacional de Becas Universitarias), que comenzó en 2000, y un proyecto de becas coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, para los que aspiran realizar estudios de formación docente de nivel superior, que comenzó a fines de 2006.
- En una cuarta parte, me referiré a algunas características del sistema universitario argentino, para después dar cuenta brevemente de las situaciones observadas respecto al acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior.
- Por último, finalizaré con algunas consideraciones generales y conclusiones sobre el estudio realizado.

2. Legislación indigenista en la Argentina

En la Argentina, la ley Nacional 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes (sancionada el 30 de septiembre de 1985), antecedéndose a derechos que después fueron confirmados por la reforma Constitucional Nacional del año 1994, vino a atender demandas indígenas que venían siendo levantadas desde la década de 1970, con la realización del Primer Parlamento Indígena del país, así como adecuándose a exigencias delineadas a nivel internacional.

La ley posee 25 artículos. En el Artículo 1:

Declárese de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

A partir de esta ley se creó el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), como órgano de aplicación de la ley, para velar por su cumplimiento y la consecución de los objetivos, proponer el presupuesto para la atención de los asuntos indígenas y asesorar en todo lo relativo a fomento, promoción y desarrollo de las comunidades indígenas del país. Debía funcionar como entidad descentralizada con participación indígena, de dependencia directa del Ministerio de Salud y Acción Social,⁴ contando con un consejo de coordinación y un consejo asesor. Entre los miembros del consejo de coordinación, debían constar representantes de los pueblos indígenas.⁵

A partir de dicha ley se reconoce a las comunidades indígenas el derecho a la personería jurídica (entendiendo por *comunidades* a conjuntos de familias que se

4. Actualmente depende del Ministerio de Desarrollo Social.

5. Existe en pleito un juicio que la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) inició al Estado argentino por la tardanza en la implementación de estas disposiciones legales. El INAI, de hecho, recién es creado en 1991, cuando la ley 23.302 contemplaba que debía comenzar a existir en 1985, y en sus primeros años, el entonces Presidente Menem firmó un decreto (1667/91) transformando al Instituto en una simple Dirección, sin participación indígena y sin presupuesto propio. Recién la participación indígena se garantiza con la creación del Consejo de Participación Indígena (CPI) en el año 2004, formado por 85 representantes de los distintos pueblos aborígenes existentes en el país. El juicio se estableció, sobre todo, por el incumplimiento de la ley frente a los derechos territoriales (capítulo 4, artículos 7 a 13 de la ley 23.302), que prevé la adjudicación de tierras aptas y suficientes para las poblaciones indígenas, tanto de las tierras fiscales de la nación o de las provincias que asignaron la ley, como la expropiación de propiedad privada si fuera necesario.

reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización, e *indígenas* o *indios* a los miembros de dicha comunidad), para lo cual deben pasar a inscribirse en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RE.NA.C.I.), que funciona en el INAI.

Este reconocimiento estatal como comunidad les permite no sólo contar con instrumentos de defensa para la garantía de la ocupación territorial, sino también, recibir la asistencia del INAI y de algunos planes y programas sociales que sólo son accesibles a los segmentos de la población indígena agrupada en comunidades con personería jurídica. Cabe aclarar que no todas las comunidades poseen este reconocimiento, tanto por el hecho de ser algunas de reciente formación,⁶ y aún estar en trámite su inscripción, como por el hecho de algunas disputar o no tener un diálogo con el INAI.

La Nueva Constitución Nacional de 1994 otorgó cargo constitucional a los derechos ya reconocidos en la ley 23.302 y, a su vez, avanzó en el reconocimiento de otros, obligando, de esta manera, a la adecuación de los textos legales existentes. En su Artículo 75, inciso 17, establece que el Estado debe:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan.

Después de la Reforma Constitucional de 1994, en lo que respecta a la cuestión indígena, se sancionaron a nivel provincial nuevas leyes o se produjeron reformas en las constituciones provinciales de 11 provincias del país para adecuarse a las nuevas normativas. Sin embargo, las respuestas fueron diversas según las fuerzas políticas regionales.⁷

6. Es el caso de muchas familias de varios grupos indígenas que vivían dispersas e invisibilizadas como población rural y, en los últimos años, por procesos de organización política y revalorización de la identidad, comenzaron a reconocerse como pueblos indígenas y a reivindicar su reconocimiento y derechos colectivos frente al Estado.

7. Cabe citar como ejemplos dos provincias con significativa presencia de población indígena, como es el caso de Formosa y Neuquén. Formosa ya había sancionado una Ley Indígena, que se considera pionera, en 1984 (Ley 426 integral del aborigen), un año antes de la ley nacional 23.302, con un fuerte apoyo de algunos sectores de la Iglesia Católica y de las organizaciones indígenas provinciales. La provincia de Neuquén, recién en febrero de 2006, después de una intensa lucha de organizaciones mapuches de esa provincia, concreta una reforma constitucional provincial donde reconoce los derechos indígenas establecidos por la Constitución Nacional.

El Parlamento adoptó la Convención n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), mediante la Ley Nacional 24.071, sancionada en 1992. Sin embargo, recién en julio del año 2000, el Poder Ejecutivo depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el convenio ha entrado en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001.⁸

En lo que respecta a la educación escolar de los pueblos indígenas, la ley 23.302 es ambigua, en el sentido de promover al mismo tiempo “resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen” e “integrar de forma igualitaria a la sociedad nacional”. En el artículo 15, establece que los planes educativos en las áreas de asentamiento indígena deberán proporcionar una formación para el “trabajo agrícola y cooperativo”, asociando de esta forma la identidad indígena al espacio rural y a la actividad agrícola, y desconociendo tanto otras formas de producción, como el hecho de que ya en esa época era fuerte la migración indígena hacia la ciudad, realidad que no atiende la propuesta de planes educativos existente en la ley.

Las medidas y acciones mencionadas en la ley Nacional sobre Políticas Indígenas, referidas a la asistencia que deberá garantizar el Estado en educación escolar, se centran en la alfabetización y en el nivel de enseñanza primaria. Sólo existe una referencia a otros niveles de formación en el artículo 16, cuando dice: “Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades”.

En lo que respecta a las leyes educativas nacionales sancionadas después de la restauración del gobierno democrático en 1983, recién la actual ley n° 26.206 (Ley Nacional de Educación, sancionada el 14 de diciembre del año 2006) hace mención al derecho de los pueblos indígenas a una educación intercultural bilingüe. Esta ley trata en su Capítulo XI sobre la “Educación Intercultural Bilingüe” (artículos 52, 53, 54). El artículo 52 establece que:

La EIB es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución

8. Comparto las reflexiones de Claudia Briones cuando se pregunta en base a las ambigüedades, indefiniciones y demoras que rodean la transformación de la legislación y reconocimiento de la diversidad en un Estado que ha tenido una fuerte impronta monocultural “hasta qué punto la actualización del marco jurídico ha resultado del interés por producir un vuelco significativo en las prácticas y políticas dirigidas a los pueblos indígenas, o ha sido más bien fruto de una superficial adecuación a la retórica que estaba primando en foros internacionales” (2002, p. 13).

Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, **la EIB promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes**, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.⁹

El artículo 53 establece que para favorecer la Educación Intercultural Bilingüe entre los pueblos indígenas, el Estado será responsable, entre otras acciones, de garantizar la formación docente “específica” correspondiente a los distintos niveles del sistema. Considero importante realizar dos consideraciones sobre la vigente Ley Nacional de Educación y los alcances de la interculturalidad en educación que dice promover. Primero, que establece la educación intercultural bilingüe como modalidad adecuada para los pueblos indígenas en los niveles educativos inicial (pre-escolar), primario y secundario, no incluyendo, por lo tanto, al nivel superior en esta modalidad. O sea, la ley no contempla que sea un deber del Estado garantizar la interculturalidad y el bilingüismo en la enseñanza superior. Apenas en el artículo 53, se refiere a la obligación de garantizar la formación docente “específica”, sin aclarar su contenido o el alcance de la misma.

La segunda consideración se refiere al público o destinatarios de la modalidad EIB. En el artículo 52, se explicita que son los pueblos indígenas o las poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, ya que los ayudaría a “desempeñarse activamente en un mundo multicultural” y “mejorar su calidad de vida”. O sea, la ley no establece que sea una perspectiva importante para toda la población argentina.

Esta ley es criticada por algunas organizaciones indígenas por el hecho de éstas no haber sido consultadas sobre su contenido y forma. La participación indígena en la elaboración de esta ley fue muy reducida.

3. Algunos indicadores estadísticos sobre las condiciones de escolarización y de acceso a la educación superior por parte de los pueblos indígenas que habitan Argentina

En la Argentina, son 24 los pueblos indígenas reconocidos por el INAI. A su vez, el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), en el último Censo Nacional

9. El destacado es de la autora.

de Población de Hogares y Viviendas (2001), registró la existencia de 30 pueblos, algunos no reconocidos por el INAI, como es el caso de la población charrúa de la provincia de Entre Ríos, o la población comechingón de la provincia de Córdoba.

El Censo Nacional del año 2001 dio como resultado la identificación de 281.959 hogares donde por lo menos uno de sus integrantes se reconoció como indígena.¹⁰

Posteriormente a este censo, se realizó la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), en los años 2004 y 2005, con el fin de atender las demandas de participación indígena que en el censo anterior no habían sido contempladas. Se elaboró de forma conjunta entre el INDEC, la academia, algunas organizaciones indígenas y el INAI y se centró en los hogares detectados como indígenas en el censo 2001, con el objetivo de caracterizar a la población que se había reconocido como tal (relevando datos sobre salud, educación, situación lingüística, económica, de residencia y migración).

Los primeros resultados de la ECPI dieron cuenta de una población de 600.329 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas (301.208 varones y 299.121 mujeres), aunque ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen) estima poco más de un millón – cifra que también apoya el INAI–. Para algunas organizaciones indígenas la cifra llega a 1.500.000 (Carrasco, 2002).

La población abarcada por la ECPI (2004-2005) consideró a familias distribuidas en todas las provincias del país, incluyendo los 24 partidos del Gran Buenos Aires y la ciudad autónoma de Buenos Aires. Los pueblos mapuche, kolla, toba y wichi, en conjunto, agruparon cerca del 50% de la población relevada.

(Véase en la página siguiente cuadro que sintetiza el total de la población por grupo indígena).

La ECPI reveló datos sobre la gran diversidad que caracteriza a la población indígena localizada en territorio argentino, desde el tamaño poblacional, la situación sociolingüística, el acceso a la educación escolar y a los servicios de salud públicos, ocupación del espacio rural o urbano, o ambos, prácticas de movilidad o migración, entre otros. Así, por ejemplo, existen pueblos, como los chulupíes, lules, onas,

10. El Censo Nacional de Población de Hogares y Viviendas del año 2001, a los fines de adecuarse a la ley Nacional 24.956, sancionada en 1998, que establece la medición de la población indígena, incluye por primera vez esta variable en el contexto de un censo general de población. El criterio de identificación de la población indígena se basó en el autoreconocimiento.

Cuadro 1. Población por pueblo indígena. Total del país. Años 2004 y 2005.¹¹

Pueblo indígena	Población total
Atacama	3.044
Ava guaraní	21.807
Aymara	4.104
Chané	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.613
Chulupí	553
Comechingón	10.863
Diaguíta/diaguíta calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huarpe	14.633
Kolla	70.505
Lule	854
Mapuche	113.680
Mbyá guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Omaguaca	1.553
Ona	696
Pampa	1.585
Pilagá	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanavirón	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocoté	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichi	40.036
Otros pueblos declarados (1)	3.864
Pueblo no especificado (2)	92.876
Sin respuesta	9.371

Fuente: ECPI-INDEC (2004-2005).

1) Incluye, entre otros, los casos registrados con las siguientes denominaciones: abaucán, abipón, ansilta, chaná, inca, maimará, minuán, ocloya, olongasta, pituil, pular, shagan, tape, tilcara, tilián y vilela. No se brindan datos por separado para cada denominación debido a que la escasa cantidad de casos de la muestra no permite dar una estimación de cada total con la suficiente precisión.

2) Incluye los casos en que la respuesta relativa al pueblo indígena de pertenencia y/o ascendencia en primera generación fue "ignorado" u "otro pueblo indígena". Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

II. Ver en Anexos, mapa con la localización de estos grupos.

sanavirones, tapietes que están formados por menos de 1.000 personas, otros por más de 50 mil, como los mapuche, toba y kolla.

Algunos grupos, como los wichi, pilagá y mbyá guaraní usan de forma dominante la lengua materna; otros, como los huarpe y ona, prácticamente carecen de hablantes. También ocurre en algunas etnias –por ejemplo, mocoví, toba, mapuche, entre otras– que según los grupos de edad considerados, varía considerablemente la comprensión y el uso de la lengua materna. Aún se da el caso de grupos que, si bien se comunican cotidianamente en la lengua nacional, lo hacen en una variedad regional con características muy particulares y demandan su reconocimiento, como es el caso de la población kolla que habita la Quebrada de Humahuaca, en Jujuy.

En algunos grupos, existe un alto nivel de urbanización, por ejemplo, los mapuche. De los que viven en las provincias de Chubut, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz, el 71% está en la ciudad, y los que migraron hacia Buenos Aires, prácticamente el 100%. En otros, la urbanización es escasa, como es el caso de los wichi y los mbyá guaraní. Sólo el 27% de los wichi vive en las ciudades (generalmente de Salta, Chaco y Formosa, no han migrado a Buenos Aires). En el caso de los mbyá-guaraní, apenas el 11,5% se trata de población urbana, y del mismo modo que los anteriores, no se han trasladado a ciudades distantes de sus territorios de origen.

Respecto a la situación educativa, la ECPI nos proporciona información sobre variados ítems. Para los intereses de este estudio, nos centraremos en los referidos al nivel de educación de la población indígena mayor de 15 años.

Cuadro 2. Máximo nivel de escolarización alcanzado por la población indígena mayor de 15 años, según sexo.

	+ 15 años	Sin escolarización	Nivel Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Educación Superior
Total	387.465	24.580	94.893	85.580	53.411	43.294
Varón	191.047	9.566	50.669	44.150	25.762	16.858
Mujer	196.418	15.014	44.194	41.430	27.649	26.436

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

En este registro del máximo nivel de educación alcanzado por la población mayor de 15 años según el sexo, no se ha especificado el tipo de educación superior que ésta realiza (si universitario o terciario), a diferencia del cuadro que presentaremos más adelante donde se diferencian los grupos de edad.

Los números presentados (16.858 varones y 26.436 mujeres) representan el total de la población que está o tiene educación superior (no existe una distinción de cuántos han egresado y cuántos están cursando este nivel). El total (varones más mujeres) de los que tienen como máximo nivel de instrucción algún tipo de estudio superior es de 43.294 frente a una población de 387.465, es decir, poco más del 11%.

De la lectura del cuadro, se puede observar que la mayoría de la población mayor de 15 años ha alcanzado como máximo nivel de escolarización la enseñanza de nivel primario y el secundario incompleto, tanto varones como mujeres. Llama la atención el hecho de que las mujeres tienen un porcentaje significativamente mayor de no escolarización, pero, al mismo tiempo, igualan a los hombres en el nivel secundario completo y los superan en la educación superior.

Veamos ahora lo que ocurre entre los grupos de edad:

Cuadro 3. Población indígena de 15 años o más, por grupos de edad, según máximo nivel de instrucción alcanzado. Total del país. Años 2004-2005.

Grupo de edad	+ 15 años	Sin escolarización	Primaria completo	Secundaria incompleto	Secundaria completa	Terciario incompleto	Terciario completo	Universitario incompleto	Universitario completo
Total	387.465	24.580	94.893	85.580	53.411	9.055	10.475	15.534	8.230
15-19	71.802	(...)	11.401	40.939	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
20-29	92.896	(...)	21.077	18.820	19.396	(...)	(...)	8.764	(...)
30-39	66.566	(...)	19.559	11.188	11.111	(...)	(...)	(...)	(...)
40-49	60.781	(...)	16.884	7.832	9.141	(...)	(...)	(...)	(...)
+ 50	95.420	14.202	25.972	6.801	7.692	(...)	(...)	(...)	(...)

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005.

En este cuadro se establece una diferenciación en los estudios de nivel superior (terciario y universitario y en el hecho de que estén o no completos), pero vemos que no aparece la información discriminada por grupo de edad, a no ser en el grupo de edad de 20 a 29 años. En este grupo se registra la cantidad de población que está realizando algún curso universitario. Sin embargo, no hay información de cuántos han egresado, ni sobre los que realizan estudios de nivel terciario.

Se observa que hay una mayor cantidad de personas cursando el nivel universitario que el terciario (Institutos de Formación Docente o de Formación Técnica y Profesional); aunque esta tendencia se invierte en los egresados, habiendo mayor cantidad de egresados en el nivel terciario que en el universitario.

En el grupo de edad de 20 a 29 años, que es el que se considera que debería estar cursando estudios de nivel superior, poco menos del 10% está en la universidad (promedio estimativo de todas las etnias).

Analizando los datos que la Encuesta ofrece por pueblo indígena, se perciben grandes diferencias respecto a este promedio general. Por ejemplo, entre los avá guaraní que viven en las provincias de Jujuy y Salta, el porcentaje de la población del grupo de edad de 20-29 años que está en el nivel superior (terciario o universitario) no llega al 2%. Por el contrario, los kolla que viven en las mismas provincias que los anteriores, tienen una escolarización más avanzada, 16% de los que están en ese grupo de edad realizan estudios de nivel superior y el 2% ya se recibió.

- Entre los toba que viven en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe, no se ha realizado una diferenciación por grupo de edad en el nivel superior, apenas sabemos que del total de la población mayor de 15 años, el 0,4% está realizando un curso superior no universitario y la misma proporción una carrera universitaria; o sea, en total, el 0,8% está realizando estudios de nivel superior. Respecto a los egresados, tampoco existe un registro por grupo de edad, sino que está el total: un 0,18% de la población mayor de 15 años concluyó un estudio universitario y el 0,20% un estudio terciario, no universitario. Del grupo de edad 20-29 años, únicamente aparece la información sobre los que concluyeron el secundario: el 5% del total de los que tienen esa edad.
- Ya en el caso de los mocoví, localizados en Chaco y Santa Fe, el nivel de instrucción es mayor, el 6% de la población de más de 15 años tiene algún tipo de estudio de nivel superior (sin especificar si es universitario o terciario). Del grupo de edad 20-29 años, el 25% tiene secundario completo y el 11% ha completado algún tipo de estudio de nivel superior.
- Entre los pilagá de la provincia de Formosa sólo el 5% del grupo de edad 20-29 años tiene secundario completo y no se registra población con educación superior.
- Los wichi, localizados en las provincias de Salta, Chaco y Formosa, tienen un nivel de escolarización parecido al grupo anterior: sólo el 5% del grupo de edad 20-29 años tiene secundario completo y no existen registros en esa edad sobre los que están cursando el nivel superior. Únicamente en el grupo de edad siguiente (30-39 años) existe la información que el 1% de esa población ha egresado del nivel terciario no universitario. Considerando el total de la población wichi mayor de 15 años, sólo el 0,5% tiene algún tipo de formación superior (terciario y universitario).

- En el caso de los mapuches localizados en las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, considerando el grupo de edad de 20-29 años, el 20% tiene educación secundaria completa y un 4% está haciendo un curso superior no universitario y casi el 8% un curso universitario. Es decir, el 12% del grupo de edad de 20-29 años tiene acceso a la educación superior. No existen datos de las personas egresadas en ese grupo de edad. Sin embargo, en el total de los mayores de 15 años, hay un registro de 407 recibidos universitarios y 707 recibidos terciarios, lo que representaría en un total de 50.722 personas mayores de 15 años, poco más del 2% de la población mapuche.

Los mbyá guaraní, según datos de la ECPI, constituyen el grupo indígena con menor acceso a la educación escolar: considerando los mayores de 15 años, el 30% no tiene escolarización; el 15% tiene como mayor nivel de instrucción la educación primaria completa; y el 10% como mayor nivel de instrucción la secundaria, pero no hay datos que informen si han concluido este nivel o sobre la existencia de alumnos en la educación superior. Si tomamos únicamente el grupo de edad de 20-29 años, sólo el 17% tiene como máximo nivel de instrucción el secundario incompleto y no hay registro si existen personas que ya lo concluyeron, ni si hay personas en el nivel superior.¹²

Es así que, en algunos pueblos indígenas, menos del 1% de los jóvenes del grupo de edad de 20-29 años está en la educación superior y, en otros, alcanza al 15%. Los datos permiten establecer una cierta correlación entre urbanización y mayor acceso y grado de escolaridad.

Cabe destacar que los datos recolectados por el INDEC son los únicos que nos permiten llegar a informaciones de tipo estadístico sobre la situación de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas, ya que no ha habido otras iniciativas institucionales para realizar este tipo de relevamiento. Por ejemplo, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a través de la Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIIE), ha medido por primera vez, en el año 2006, la variable nacional, o sea, la cantidad de alumnos extranjeros que estudian en las universidades públicas y privadas; hace ya varios años vienen midiendo la variable de género, pero no se consideran otras variables. El mismo Programa Nacional de Becas Universitarias, que tiene un subcomponente de becas para indígenas, que describiremos más adelante, no elaboró un diagnóstico o estudio para saber cuál

12. Por comunicación personal de un antropólogo que trabaja con población mbyá guaraní de Misiones tomamos conocimiento de cuatro jóvenes que cursan actualmente estudios de nivel superior en esa provincia (inf. Hugo Arce).

sería la posible demanda indígena de becas. Las universidades, hasta ahora, tampoco han tenido la preocupación de mapear sus estudiantes utilizando categorías étnicas.

No obstante, el Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU –al proporcionar datos referidos a la población en general– posibilita contrastar en forma comparativa los datos de la ECPÍ, de lo cual se evidencia la gran desigualdad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior si comparada a la población total nacional, ya que, mientras según las etnias que consideremos, el porcentaje del grupo de edad de 20-29 años que está en la educación superior puede ir del 1% al 15%, ya para la población general nacional de ese grupo de edad, el 45% está cursando algún tipo de estudio de nivel superior.

Por lo tanto, a pesar de que las diferencias en el nivel de escolarización son grandes entre algunos pueblos indígenas, éstas pasan a reducirse cuando se las compara con los datos obtenidos de la población nacional total.

4. Sobre las políticas educativas destinadas a la población indígena

Es importante llamar la atención para la variedad de órganos de gobierno (ministerios, secretarías, direcciones y programas) involucrados directa o indirectamente en políticas públicas relativas a los pueblos indígenas. En la Argentina, nunca existió un órgano indigenista que nucleara la actuación y políticas en torno a este segmento, como por ejemplo ocurrió en Brasil.¹³

En la implementación de políticas educativas y administración escolar para la población indígena se ocupaban hasta fines del año 2007, a nivel nacional, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, localizado en la Dirección Nacional de Programas Compensatorios de la Secretaría de Educación Básica; la Secretaría de Políticas Universitarias, ambos dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECYT) y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), a través de su Área Educativa. A nivel provincial, dentro de las secretarías provinciales de educación, existen en algunas, áreas, programas o equipos que se

13. Se ocupaban en el año 2007 a nivel nacional: el Ministerio de Desarrollo, del cual el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) forma parte, el Ministerio de Educación Ciencia y Técnica (a través del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), la Dirección de Pueblos Originarios de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, el Ministerio de Salud, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), la Secretaría de Derechos Humanos (a través de la Dirección de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y de Incidencia Colectiva), la Secretaría de Cultura (a través del Programa Pueblos Originarios), la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, la Administración de Parques Nacionales, la Secretaría de Tierras para el Hábitat Social, entre otros.

ocupan especialmente de la educación indígena. En los casos que no existe esta diferenciación, están –lo que desde el nivel central se llama– los “referentes”, o sea, funcionarios de las secretarías provinciales de educación escogidos para intermediar en el diálogo con Nación, articular los programas o planes que recibe del MECYT con las instituciones y los actores provinciales y locales.

Las acciones del INAI en el área de educación se centraban en el año 2007 en el apoyo a proyectos de alfabetización de jóvenes y adultos, recuperación y fortalecimiento de la lengua y la cultura en comunidades indígenas, apoyo a Proyectos Educativos Institucionales de escuelas localizadas en comunidades indígenas y becas. En general, se trata de acciones que fueron planeadas más para atender a demandas concretas y puntuales de maestros indígenas, padres y líderes de algunas comunidades hacia este órgano, que como parte de un programa sistemático y planificado desde el nivel central, que atienda a todas las poblaciones indígenas. Cabe destacar entre las acciones que indirectamente fortalecen el acceso a estudios de nivel superior, a las tutorías –llamadas “interculturales”– para los estudiantes indígenas que están cursando la escuela secundaria. Esta acción ocupó, en el año 2006, casi el 10% de todo el presupuesto total del INAI. El componente surgió a partir de la preocupación y demanda de padres y miembros de algunas comunidades por la educación de sus hijos. “Se arribó a la conclusión que es necesario que reciban apoyo no solo económico, sino también pedagógico y cultural, con el objeto de afianzar la autoestima, su identidad y sortear las dificultades académicas que se les presentan” (INAI, 2007, p. 4).¹⁴ La tarea del tutor, contratado por el INAI, abarca dos aspectos: el pedagógico y el cultural; o sea, sostener al alumno en el sistema educativo formal, al mismo tiempo que afianzar su identidad (id.). Son 305 tutores interculturales que acompañan a alumnos indígenas en todo el país, según datos de 2007, y reciben una asignación en concepto de beca, con financiamiento del INAI.

También este órgano comenzó a apoyar con auxilio financiero a estudiantes de nivel terciario a partir del año 1997 a través de proyectos presentados por distintas organizaciones indígenas. Se trata de un auxilio económico que se otorga al estudiante una sola vez al año, para ayudarlo a solventar algunos gastos de estudios (material didáctico, fotocopias, vestimenta o traslado). En el año 2007, el INAI asignó 200 becas para estudiantes indígenas que estaban realizando estudios en

14. Los tutores interculturales son propuestos por las propias comunidades y es responsabilidad de éstas evaluar su desempeño en relación al cumplimiento de sus tareas, que consisten esencialmente en: “Acompañar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su desarrollo socio-afectivo y facilitar la comunicación entre alumnos-escuela-familia y comunidad”, según las conclusiones a las que llegaron los tutores interculturales en un taller interprovincial realizado en la provincia de Jujuy en el año 2002 y que fuera ratificado por los tutores en los diferentes talleres de capacitación que se hicieron durante el año 2005 en todo el país (INAI, 2006, p. 4).

tecnicaturas (como por ejemplo Enfermería, Agropecuaria, etc.) y en otros institutos terciarios.

El INAI también financiaba con becas a los estudiantes del Centro de Formación e Investigación para la Modalidad Aborigen –CIFMA– (que se trata del único instituto de nivel superior en el país, reconocido como tal desde 1995, que ofrece una formación específica para maestros indígenas), localizado en la provincia del Chaco. Pero, a partir de 2007, con la creación de un proyecto de becas del MECYT para estudiantes indígenas de institutos superiores de formación docente, que será comentado más adelante, dejó de financiar a los estudiantes del CIFMA y quien pasó a asumir esta tarea fue el Ministerio de Educación de la Nación.

Respecto a las acciones del MECYT, es importante aclarar que desde el año 2004 hasta fines del año 2007, fue el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que formaba parte de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios de la Secretaría de Educación Básica, el que concentró la asistencia y apoyo a la educación escolar indígena del país.¹⁵ La atención educativa a los pueblos indígenas ya formaba parte de las acciones de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios desde el año 1997. En esa época, no se hablaba de Educación Intercultural Bilingüe, sino de “atención a las necesidades educativas de los pueblos aborígenes”. Esta dirección surgió, como parte del proceso de reforma educativa que comenzó con la ley Federal N 24.195, con el objeto de “superar las inequidades en el sistema educativo, en particular la de los sectores de mayor vulnerabilidad, con especial énfasis en becas estudiantiles y mejoramiento de la infraestructura escolar” (MECYT, 2004). Como señala Boido (2006), las políticas compensatorias han apuntado, sobre todo, al apoyo en recursos económicos entendiendo la pobreza como la principal situación vinculada al fracaso escolar.¹⁶

15. A comienzos del año 2008, el programa fue desactivado y está en proceso de formulación la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo, en vez de programa. Esta modalidad está siendo implementada por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

16. El antecedente de esta Dirección lo constituye el Plan Social Educativo, implantado en 1993, dirigido a mejorar las desigualdades educativas existentes, y atender a sectores definidos como “vulnerables”. Entre estos fueron incluidos los pueblos indígenas, y comenzaron a recibir más atención, a través del proyecto: “Atención a las necesidades educativas de la población aborigen”, creado en 1997. Con la necesidad de organizar este proyecto, se comenzaron a implementar acciones tales como encuestas, relevamientos y sistematizaciones, ya que se carecía de información sistemática sobre las escuelas con población aborigen, cantidad de población que atendían, índices de retención, repetición, niveles de enseñanza de las lenguas maternas, personal docente, entre otros indicadores. Las acciones del proyecto fueron, principalmente, apoyar algunas experiencias escolares que ya venían siendo realizadas con poco o ningún apoyo del Estado en recursos y capacitación y financiar la elaboración de libros didácticos bilingües. El acompañamiento de estas experiencias se realizó a través de un Acuerdo con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) (Convenio N° 391 de fecha 26 de noviembre de 1999), que preveía la asistencia técnica a las escuelas que estaban llevando a cabo experiencias de educación bilingüe y capacitación a los docentes no-indígenas y docentes indígenas de esas escuelas. El resultado del trabajo realizado se convirtió en un documento denominado “Primer Taller Nacional de EIB: Balance y Perspectivas”, en el cual se expresa el pedido de todos los actores sobre la necesidad de “garantizar la interculturalidad a través de políticas educativas”, se ratifica que la misma es “responsabilidad del Estado”, se expresa la imperiosa necesidad de “definir una política lingüística en la Argentina” y “convertir la EIB en política de Estado destinándole un presupuesto propio y adecuado” (MECYT, 2004).

Las acciones principales del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) han sido la administración de becas para estudiantes indígenas que cursan el último ciclo de la educación primaria y secundaria,¹⁷ becas de nivel terciario para estudiantes de carreras de formación docente, apoyo a proyectos educativos institucionales basados en propuestas de interculturalidad y bilingüismo, financiamiento de material didáctico producido por comunidades y organizaciones indígenas, entre otros.

En el área de la formación de recursos humanos para la Educación Intercultural Bilingüe, el PNEIB promovió la realización de Seminarios Regionales de Formación Docente, Interculturalidad y Bilingüismo, donde se congregó a consultores y especialistas del PROEIB Andes, equipos técnicos provinciales de EIB de los ministerios de educación provinciales (los responsables de coordinar las acciones a nivel provincial), representantes o referentes indígenas, instituciones educativas, universidades nacionales, organizaciones indígenas y no gubernamentales de cada jurisdicción, con el fin de intercambiar y sistematizar experiencias y discutir sobre la formación de recursos humanos para la EIB, tanto en el ámbito escolar formal como en el no formal. El objetivo de los seminarios fue atender a las necesidades y demandas vinculadas a la formación docente de las poblaciones indígenas del país y reflexionar sobre diversas temáticas vinculadas a la interculturalidad y la escuela. Fue presentado en estos seminarios (años 2004-2005) un documento propositivo de formación docente para la EIB elaborado por el Ministerio y un documento elaborado por parte las universidades nacionales. La propuesta del primer documento apuntó a proponer una formación docente específica (para solucionar el problema de los indígenas no titulados que ejercen funciones docentes en sus comunidades) y una educación intercultural que atravesase la formación docente en su totalidad. Sin embargo, se trató sólo de una propuesta. Hasta ahora no existe a nivel nacional una política pública para la formación de maestros indígenas o modalidades específicas de formación superior. Apenas existe desde el año 2006 un proyecto para estimular el ingreso de indígenas a carreras de formación docente, a través del otorgamiento de becas.

17. El otorgamiento de estas becas surge de un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Social (INAI) y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en el año 2003. El INAI es responsable de la divulgación de esta acción en las comunidades indígenas, distribución de formularios, articulación con las organizaciones indígenas, entre otros. El objetivo de este componente es contribuir a que los alumnos indígenas puedan culminar sus estudios secundarios a través de la ayuda económica y disminuir los índices de deserción. Se trata de un aporte económico que el alumno indígena recibe sólo una vez al año (era de 500 pesos en el año 2007, en torno a los 170 dólares). Según informaciones que obtuvimos en el INAI, la demanda por becas para el nivel secundario fue creciendo en forma gradual y constante, lo cual originó la necesidad de firmar un convenio con el MECYT (en el año 2003) para conseguir un financiamiento más estable. El apoyo económico había sido una acción del INAI que comenzó en el año 1996, atendiendo sólo a 500 jóvenes indígenas. En el año 2003, después del acuerdo con el MECYT, pasaron a financiar 5.000 becas. En el año 2004 se distribuyeron 6.000 becas, en el año 2005, 2.300 nuevas becas, en el año 2006, 2.700 nuevas becas y en el año 2007, se distribuyeron 8.000 nuevas becas. Estas becas son financiadas con recursos del BID.

A seguir será comentado este proyecto, así como el Programa Nacional de Becas Universitarias, a través de su subprograma –Becas para alumnos indígenas– de la Secretaría de Políticas Universitarias. Se trata de las dos únicas acciones implementadas a nivel del Estado nacional para apoyar el acceso y favorecer la retención de indígenas en la educación superior. Ambos consisten en becas de estudio.¹⁸ Es decir, no existe una política por parte del gobierno que, más allá de lo económico, apunte al acompañamiento académico de los alumnos indígenas o a la transformación curricular o institucional de los establecimientos donde estudian.

Programa Nacional de Becas Universitarias-Subprograma “Indígenas”

El Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del MECYT, tiene como objetivo principal “promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior” y, como objetivos secundarios, “a) favorecer el acceso y/o permanencia en el ámbito de la educación superior de grupos de estudiantes con particulares condiciones de vulnerabilidad; y b) contribuir al desarrollo del país, promoviendo la formación de recursos humanos en carreras que resultan prioritarias para el crecimiento económico del mismo”.¹⁹

Existe una convocatoria general y tres subprogramas: Indígenas;²⁰ Discapitados y Prioritarias (este último, es para alumnos que cursan o se inscriban en alguna de las carreras que son consideradas estratégicas desde el punto de vista del desarrollo económico del país –existe un listado–, incluyendo sus orientaciones o especialidades). Los posibles postulantes a esos tres subprogramas también pueden, si lo desean, postularse a la convocatoria general. Si bien este programa fue creado en 1996, el subprograma “Indígenas” sólo comenzó a existir en el año 2000.

Tanto el subprograma “Indígenas” como el de “Discapitados” no establecen un cupo máximo de becas, a diferencia del subprograma “Prioritarias” que establece un máximo de 2.000 becas por año. El beneficio de presentarse al subprograma “Indígenas”, en relación a la convocatoria general, es que para esta última sí se establece un cupo, además de exigir que el alumno obtenga como calificación mínima nota de 6 (sobre 10) y que no sea mayor de 30 años. Tanto el subprograma

18. Es importante mencionar que estas dos modalidades de becas para indígenas que estén en la educación superior son financiadas con recursos del Tesoro Nacional, a diferencia de las becas para estudiantes indígenas de educación media, que son financiadas con recursos del BID.

19. Información disponible en la página web del PNBU: www.me.gov.ar/pnbu.

20. “Podrán inscribirse en este subprograma los alumnos que cumplen con los requisitos para acceder al PNBU y que provengan de una comunidad indígena, es decir, de un conjunto de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización, conforme lo estipulado por la Ley N° 23.302/85. La pertenencia a una comunidad indígena deberá ser avalada mediante nota firmada por alguna autoridad de los consejos locales o regionales que correspondan a la comunidad del alumnos” (MECYT, SPU, 2005).

“Indígenas”, como el de “Discapacitados” no establecen límite de edad y la nota exigida para ingreso o renovación de la beca es menor que la de la convocatoria general (mínimo de 4). Al alumno indígena se le exige que presente una carta de un líder o representante del consejo u organización local de donde provenga, que avale su pertenencia a una comunidad indígena. La comunidad o la organización deben ser reconocidas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

El monto económico de las becas en todas las modalidades de la convocatoria es el mismo. En 2007 era de 2.500 pesos anuales, a percibir en 10 cuotas (el equivalente a aproximadamente 800 dólares).

Cabe enfatizar que el área estadística del PNBV apenas recolecta informaciones sobre la cantidad de becas otorgadas para el subprograma “Indígenas”, por provincia, y por universidad beneficiada, pero no registra información acerca de a qué grupos indígenas pertenecen los alumnos becados y en qué carreras están inscritos. Además, carece de una estimativa de cuántos alumnos indígenas universitarios hay en el país y cuál es la demanda reprimida que el programa de becas no está atendiendo. Tampoco existe una información estadística sistematizada que apunte al acompañamiento y evaluación del impacto de dicho programa (número de egresados entre los becarios, grado de retención, etc.); esto, en términos generales, refiriéndonos tanto al subprograma “Indígenas”, como a la convocatoria general, que lleva más años de implementación, pero aun así se carece de datos para evaluar su impacto.

A pesar de que el subprograma “Indígenas” del PNBV ha sido creado como una política de promoción a la igualdad de oportunidades y no establece cupo de becas, de hecho observamos que fueron concedidas en el año 2007 muy pocas, apenas 103 para todo el país. Las 103 becas fueron distribuidas en 21 universidades, todas ellas públicas nacionales. Las que tienen más becarios indígenas son las universidades del noroeste argentino: Universidad Nacional de Tucumán (19), Universidad de la Rioja (13) y Universidad de Jujuy (12) y las que menos tienen son las del nordeste y centro del país (a excepción de la Universidad de La Plata, que tiene seis becarios).²¹

Esta escasa demanda –según las informaciones que pudimos obtener– refleja diferentes problemáticas: en primer lugar, la inequidad en las condiciones de acceso y baja escolarización de un segmento importante de la población indígena, que no llega ni siquiera a concluir la educación primaria y los datos de la ECPI –que

21. Ver en Anexo cuadro que sistematiza información sobre becas otorgadas a estudiantes indígenas universitarios del subprograma “Indígenas” en el año 2007.

mostramos en el ítem anterior– son bastante expresivos al respecto. En segundo lugar, la dificultad para el acceso a las herramientas tecnológicas que se deben tener para poder postularse, ya que es un requisito que la inscripción a la beca sea hecha por Internet. En tercer lugar, la inequidad en las condiciones de permanencia, ya que, obviamente, esta beca no resuelve ni lo económico –no olvidemos el escaso monto– y menos lo pedagógico, entonces ocurre, según nos informaron algunos funcionarios de las Secretarías de Bienestar Estudiantil de las universidades con las que tuvimos contacto, que muchos acceden a la beca porque son ingresantes, pero al año siguiente, al solicitar su renovación, tienen que haber aprobado –como requisito– por lo menos una materia con nota 4 como mínimo, lo cual algunos no alcanzan y, por lo tanto, pierden la posibilidad de renovación.

Proyecto “Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas”

Este proyecto “constituye una propuesta orientada a propiciar la formación de docentes de origen indígena, de modo de contribuir a enriquecer los espacios de enseñanza y aprendizaje de la formación docente y del sistema educativo de nuestro país atravesados por la diversidad cultural y lingüística”.²² Consiste en el otorgamiento de becas a indígenas que pretendan estudiar o estén estudiando carreras docentes (en Institutos de Formación Docente de Nivel Superior). Fue creado en 2006, cuando se divulgó entre los institutos y comenzó a otorgar becas en el año 2007.²³

En el año 2007 este proyecto fue coordinado en forma conjunta por el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación; actualmente, como el PNEIB fue desactivado, el segundo quedó como único coordinador. Este proyecto es financiado con recursos del Tesoro Nacional.

22. Proyecto “Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas”. Bases para la Postulación a la Beca. 2007. МЕСУТ.

23. Es importante mencionar que en la Argentina, a excepción del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) –que comenzó desde 1987 a formar Auxiliares Docentes Aborígenes y que actualmente forma Maestros Bilingües Interculturales y Profesores Bilingües Interculturales–, no existen cursos de nivel terciario específicos para la formación de maestros indígenas. Las provincias que han implantado modalidades de formación específica son el Chaco y Formosa, la primera además del CIFMA, tiene un bachillerato para adultos con formación pedagógica bilingüe e intercultural, en Pampa del Indio, pero es un establecimiento de enseñanza media y el título los habilita para enseñar sólo en el primer ciclo de la enseñanza primaria (1º a 3º grado). En Formosa había escuelas de enseñanza media con orientación pedagógica de modalidad específica, son los Centros Educativos de Nivel Medio, donde se formaban los “MEMAS” (“Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen”). Salvo estas modalidades, la alternativa existente hasta hoy para poder desempeñarse como docente con habilitación para dar clases en todo el nivel de enseñanza primaria, es cursar en Institutos Superiores de Formación Docente de la red pública o privada sin orientación específica. En otras provincias (como Salta, Misiones, Santa Fe) también existe la figura del auxiliar bilingüe (algunos han ido a formarse a Chaco y Formosa, otros han participado de cursos de capacitación por parte de especialistas –pedagogos, lingüistas, antropólogos– en educación escolar indígena), pero en general, al no tener título terciario, tampoco tienen estabilidad laboral, termina el ciclo escolar y su contrato finaliza o es sujeto a presiones y relaciones de clientelismo político.

En el año 2007 se otorgaron 867 becas para estudiantes indígenas de 64 institutos superiores de formación docente, localizados en 17 provincias. La beca en 2007 consistió en un monto anual de 1.500 pesos (aproximadamente 500 dólares) a pagar en dos cuotas.

Las postulaciones fueron analizadas por un Comité de Selección creado a tal efecto, formado por representantes del PNEIB, del Área de Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, referentes provinciales del PNEIB y un responsable del órgano de Formación Docente de cada jurisdicción (el INAI no fue invitado a participar como miembro de este comité). Se intentó alcanzar una distribución equitativa que contemplase la presencia de la diversidad de pueblos indígenas existentes en el país, y en el caso de postulantes con semejante mérito, privilegiar a los que tienen mejores notas. Se estableció un cupo de 30 becas por instituto, ocurriendo que en algunos no se cubrió este número por falta de candidatos y en otros se sobrepasó.²⁴

Varios funcionarios y consultores del MECYT entrevistados se refirieron al impacto positivo que tuvo el programa respecto a la visibilidad y la identificación indígena, ya que tal vez algunos institutos sabían que contaban con esos alumnos, y a su vez las comunidades sabían muy bien quienes de sus miembros estaban estudiando y donde, pero faltaba una visión de conjunto, sobretudo dentro del sistema de formación docente. También promovió en los postulantes una búsqueda y movilización por conocer más sobre sus historias familiares, sobre todo entre los jóvenes que viven y se criaron en la ciudad.

Cabe aclarar que durante el primer año de su ejecución (2007), este proyecto no fue acompañado de otras acciones de apoyo a los estudiantes indígenas becados, como podrían ser diversas modalidades de acompañamiento por parte de los institutos de formación docente, ni se había planteado una transformación curricular para comenzar a construir una perspectiva intercultural. Si bien algunas cátedras y profesores más sensibilizados con la cuestión, vienen desarrollando proyectos de investigación con sus alumnos indígenas y no indígenas en esta perspectiva.

Para finalizar este apartado, me referiré brevemente a algunas de las críticas que fueron colocadas hacia estos dos programas por parte de miembros y dirigentes indígenas de las organizaciones con las que tuvimos contacto. En general, ambos son bastante cuestionados por no haber sido suficientemente divulgados y, por lo

24. Por ejemplo, en el caso de Misiones, apenas hubo un alumno becado (mbyá guaraní), ya que no hay otros indígenas estudiando carrera docente de nivel terciario en dicha provincia. En Jujuy, al contrario, hubo una demanda grande, y terminó siendo la provincia con más becarios: 240.

tanto, muchos estudiantes no solicitan becas porque no saben de su existencia. De hecho, se constata que en los dos casos no se cubrió toda la oferta disponible: el PNBV no establece cupo de becas para el subprograma “Indígenas” y, en el caso del segundo proyecto (becas para estudiantes de institutos terciarios de formación docente), había un cupo para el año 2007 de 1.500 becas, pero apenas fueron otorgadas 867 becas, a falta de candidatos que cumplieran con los requisitos.

También se cuestiona el hecho que los dos programas exijan como requisito que el estudiante demuestre su pertenencia a una comunidad a través de la presentación de una carta de un líder de la misma, reconocida por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Ocurre que algunas son de reciente formación, por procesos de migración (a la ciudad), o al contrario, de recuperación territorial por parte de grupos que están atravesando un proceso de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad, y aún no tienen el registro como “comunidad”, o también el estudiante puede integrar familias que migraron a la ciudad, pero no necesariamente viven agrupadas. Por lo tanto, este requisito exigido es criticado porque se sustenta en una perspectiva esencialista de la identidad indígena.

Otra de las críticas que reciben estos programas (formulada por algunos miembros de organizaciones con los cuales dialogamos y también por algunos profesores y funcionarios universitarios y por docentes y directores de institutos de formación docente) es que han sido implementados sin el debido diagnóstico y estudio de la situación de los estudiantes indígenas, la realidad en que viven y, por lo tanto, cuáles son las necesidades económicas concretas atravesadas por ellos. Tampoco consideran las diferencias de costo de vida entre las provincias, las cuales son muy considerables, ya que las dos becas se tratan de montos fijos anuales. El auxilio económico es evaluado como escaso, no cubre los gastos de un estudiante universitario (menos aun para los que no tienen familia en la ciudad y deben alquilar) y existen atrasos importantes en el cobro de las becas.

Cabe llamar la atención, como ya mencioné antes, que estas dos modalidades de becas (para carreras universitarias y para institutos terciarios de formación docente) no tienen articulación entre sí. Tampoco existe una articulación entre estas becas con las becas que el МЕСУТ otorga a estudiantes indígenas de enseñanza media. O sea, no se busca acompañar y fortalecer las trayectorias escolares. Tampoco, hasta ahora, estos programas han sido acompañados de evaluaciones y estudios de seguimiento para poder conocer el impacto que tienen.

5. Algunas características e informaciones sobre el sistema universitario argentino

En la Argentina no ha habido un debate sobre acciones afirmativas en la educación superior, como sí ha ocurrido en otros países de América Latina. Probablemente, esto se deba al modelo universitario que ha predominado hasta comienzos de la década del 90, durante los períodos democráticos, basado en el carácter gratuito, laico y de acceso universal. Es a partir de esta condición que se impuso un imaginario de “igualdad de oportunidades” para todos, lo cual resultó en el escaso cuestionamiento sobre la necesidad de reflexionar acerca de quiénes son los segmentos y sectores sociales que acceden a este nivel de estudios.

Hasta la primera mitad de la década del 90, en derechos, cualquier estudiante podía tener acceso a las universidades públicas.²⁵ A partir de entonces, como reflejo de las reformas implementadas de neto corte neoliberal y de recortes presupuestarios en la educación superior, la mayoría de las universidades, y sobre todo en las facultades que tienen mucha demanda, vienen aumentando los mecanismos para la selección de sus estudiantes, en algunos casos a través de exámenes para el ingreso, otros a través de cursos de ingreso de nivelación de carácter obligatorio, después de los cuales también deberán enfrentar pruebas. En algunas, sigue prevaleciendo el ingreso irrestricto, con cursos de orientación no eliminatorios.

A pesar de estos crecientes mecanismos de selección previa en las universidades públicas, investigadores del ámbito universitario, principalmente pedagogos y sociólogos, llaman la atención para el hecho de que la selección en el caso de Argentina no está colocada tanto en el ingreso –como ocurre en otros países–, sino en la permanencia.²⁶ Existen mecanismos de selección explícitos e implícitos –el régimen de cursadas, horarios, contenidos, exámenes parciales y finales– que se adecúan a los alumnos que poseen una trayectoria de escolarización y socialización que les permite comprender y operar con las reglas de juego presentes en el sistema universitario.²⁷

25. Incluso la Ley de Educación Superior (que se dictó el 7/08/1995) estipula en su artículo séptimo que se permite el ingreso de estudiantes mayores de 25 años que no tengan estudios secundarios, pero que puedan demostrar aptitudes y habilidades para la carrera elegida.

26. Las formas de restricción en el ingreso son muy cuestionadas por los movimientos estudiantiles universitarios, porque se las asocia a las políticas de discriminación política e ideológica de los gobiernos militares dictatoriales, y por el contrario, se vincula la ausencia de exámenes de ingreso y otros mecanismos de selección explícita con la democracia. Cabe recordar que la política universitaria del gobierno militar tuvo dos dimensiones diferentes pero íntimamente vinculadas: por un lado, la represión física e ideológica de estudiantes, docentes y trabajadores junto con la modificación de planes de estudio, eliminación de textos y cierre de carreras; por el otro, la política universitaria se dirigió a limitar el acceso, mediante la instauración de exámenes de ingreso (Balán, 1992, p. 3).

27. Como lo expresan Bourdieu y Passeron: “...los sistemas educativos ofrecen información y adiestramiento que pueden ser recibidos y adquiridos sólo por sujetos dotados con los sistemas de predisposición que son la condición para el éxito de la transmisión y de la inculcación de la cultura...” (1977).

En la Argentina coexiste un modelo de acceso de masa en el nivel superior, con una creciente crisis en los niveles de educación más bajos. Esto explica la coexistencia de tasas altas de deserción escolar en la educación primaria, con tasas elevadas de educación superior. Recientemente, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (de 14 de diciembre de 2006) establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Por lo tanto, el Estado espera que esto se refleje en los próximos años en un mayor ingreso a la educación superior por parte de segmentos que ni siquiera concluían la educación primaria. Sin embargo, existen investigaciones que muestran que cada vez hay más sectores que se excluyen de la educación superior, porque ha perdido credibilidad el imaginario de la ascensión social a través de la posesión de títulos, y la falta de empleo de la población calificada se agrava cada vez más.

Según informaciones estadísticas de la Coordinación de Investigaciones e Información Estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), había en el año 2006, en las universidades públicas, una población de 1.304.003 estudiantes, distribuidos en 39 universidades nacionales, 4 institutos universitarios y una universidad provincial (Universidad Autónoma de Entre Ríos).

De este total, los nuevos alumnos inscriptos en 2006 fueron 262.794, en cambio, durante ese año hubo apenas 62.270 egresados.²⁸

En las universidades públicas nacionales el 42,4% de la población estudiantil es de sexo masculino y el 57,6% es de sexo femenino. O sea, hay una mayor presencia de mujeres que de hombres en las universidades nacionales. Esto se invierte si consideramos los institutos universitarios (se enseñan carreras militares principalmente), donde el 63,6% son varones y sólo el 36,4% mujeres.

Respecto a los egresados de las universidades nacionales en el año 2006, el 41,1% fueron varones y el 58,9% mujeres; de los institutos universitarios, el 70,1% de los egresados fueron varones y el 29,9% mujeres.

En la Argentina hay en total 40 universidades privadas y 10 institutos universitarios privados, que reunían en el año 2006 279.373 alumnos. De ese total, los nuevos inscriptos del año 2006 eran 86.107 y los egresados fueron 22.981.

En las universidades privadas, el 46,6% de los alumnos son varones y el 53,4% mujeres. En los institutos universitarios privados, el 52,6% son varones y el 47,4% mujeres.

28. Como llama la atención Kiselevsky (2002), la población universitaria crece a un ritmo muy superior que el de los egresados de este nivel.

Respecto a los egresados de las universidades privadas, el 57,8% fueron mujeres y el 42,2% varones; de los institutos universitarios privados, el 51,1% fueron mujeres y el 48,9% varones.

Por lo tanto, se observa, tanto en las universidades de gestión estatal como en las privadas, un mayor rendimiento de las mujeres (expresado en la tasa de egreso) que los varones.

En el año 2006 el sistema de estadísticas universitario registró, por primera vez, la cantidad de estudiantes extranjeros, lo cual dio un total de 26.354 alumnos, en los distintos niveles de Educación Superior. De estos, el 65,86% estudia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en la UBA o universidades privadas).

El siguiente cuadro sintetiza las tasas de escolarización superior existentes en el país:

Cuadro 4. Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino. Año 2006.

	2005	2006
Población 18-24 años	4.552.019	4.573.759
Tasa bruta Universitaria (%)	33,8	34,6
Tasa bruta Educación Superior (%)	45,0	47,0

Fuente: Anuario 2006. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE) - MECyT.

Cuadro 5. Evolución de la Matrícula de Educación Superior Universitaria. Período 2001- 2006.

Instituciones	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Instituciones Universitarias Estatales	1.210.769	1.257.561	1.274.581	1.299.371	1.295.387	1.304.003
Instituciones Universitarias Privadas	203.586	204.595	215.439	234.281	254.228	279.373
Total matrícula	1.414.355	1.462.156	1.490.020	1.533.652	1.549.615	1.583.376

Fuente: Anuario 2006. CIIE- MECyT.

Se observa un mayor crecimiento de la población estudiantil en instituciones privadas que en las públicas, en forma proporcional, ya que la cantidad absoluta de alumnos en universidades públicas es cuatro veces mayor que en las privadas.

Respecto a las carreras que son elegidas por parte de los estudiantes, entre los años 2006 y 2007 se registró entre los aspirantes de las universidades públicas una mayor tendencia por carreras de las ciencias aplicadas (Ingeniería, Arquitectura, Informática), seguida de ciencias humanas (Ciencias de la Educación, Letras, Historia, entre otras) y de ciencias sociales (Derecho, Economía, Administración, Sociología y Servicio Social). En cambio, en las instituciones privadas hay una tendencia mayor a elegir carreras de las ciencias sociales y, en menor proporción, le siguen las ciencias aplicadas.

El Ministerio de Educación posee una Secretaría de Políticas Universitarias con varios programas tendientes a “mejorar la permanencia; promover la igualdad de oportunidades para los sectores más desfavorecidos; fortalecer carreras prioritarias para el desarrollo del país; fomentar acciones que fortalezcan el vínculo entre los distintos actores universitarios con la sociedad; fomentar y contribuir al proceso de integración regional e internacionalización del sistema universitario argentino”.

Entre los programas para mejorar la permanencia está el Programa Nacional de Becas Universitarias que tratamos antes y un Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar Universitario, que tiene varias líneas de trabajo, como son: la Promoción de la Salud, Universidades Seguras, Discapacidad, Deporte, Turismo Universitario y Promoción de Derechos.

Aparte de estos programas de alcance nacional, con financiamiento de la SPU, que podemos considerar que directa o indirectamente pueden apoyar al ingreso y retención de estudiantes indígenas a la educación superior, algunas universidades implementan –con recursos propios– programas de apoyo académico para sus alumnos (a través de sistemas de tutorías) y también acciones de apoyo económico (becas, comedor estudiantil, albergues estudiantiles, becas de fotocopias, auxilio para el transporte de los alumnos, becas de trabajo, entre otros), aunque el criterio seguido para el otorgamiento de estos auxilios es socio-económico, exclusivamente. No se ha planteado favorecer grupos siguiendo otros criterios, como por ejemplo podría ser la variable étnica.

6. Algunas observaciones sobre situación de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad

El relevamiento en dos universidades del nordeste del país (Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional de Formosa) y una del sur (la Universidad Nacional del Comahue) permitió evidenciar grandes diferencias en las situaciones

de acceso y permanencia, como también en perspectivas distintas sobre el sentido de realizar estudios de nivel superior, en diversas trayectorias y formas de relacionarse con el ámbito universitario.

En el caso de los estudiantes indígenas que conocimos de la provincia del Chaco, la mayoría son hijos de dirigentes de organizaciones, funcionarios del gobierno provincial o hijos o parientes próximos de pastores o miembros destacados de iglesias evangélicas indígenas. Esta condición no significa necesariamente que tengan una mejor condición económica que les posibilite estudiar, pero sí que tengan más contactos y que participen de una red de relaciones e informaciones que les permiten dominar mecanismos de acceso, de obtención de becas, entre otros. Ya en el caso de estudiantes de otros pueblos, como kolla y mapuche, que conocimos en otras universidades del país, si bien algunos eran parte de familias de una clase media emergente, no apareció tan estrechamente vinculada la posibilidad de estudiar con la trayectoria familiar, y conocimos tanto casos que lo hacían gracias al apoyo de las familias o comunidades, como que habían seguido elecciones y estrategias individuales.

Constatamos que los estudiantes indígenas que participan de organizaciones o forman parte de familias vinculadas a las mismas manifiestan en el espacio de la universidad una posición de reconocimiento y afirmación identitaria, fortalecidos por el empoderamiento que éstas promueven. Para este segmento, el sentido de estudiar en la universidad es el de apropiarse de herramientas para las luchas y proyectos de las organizaciones de pertenencia. Esto se refleja en la elección de las carreras, en una clara opción por carreras sociales y humanísticas, como Historia, Ciencias de la Comunicación, Periodismo, Sociología y Educación, porque consideran que proporcionan instrumentos para profesionalizar sus acciones de militancia y reivindicación.²⁹ Al contrario, los que no vienen de experiencias de participación en el movimiento indígena, el estudio evidenció que, en muchos casos, intentan invisibilizarse y las elecciones realizadas se deben más a las posibilidades concretas que se les presentan que a vocaciones o proyectos políticos anteriores. Sin embargo,

29. Es el caso de jóvenes mapuche que conocimos en Neuquén, que participan de dos organizaciones mapuche que hacen parte de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche de Neuquén (COM) y del Centro de Educación *Norgv-lamtuleayin*. Ellos son los encargados de actividades de difusión y divulgación de las acciones que este centro emprende, manejo de Internet, investigación y producción de materiales para radio y audiovisual. Su intención de estudiar en la universidad es la de apropiarse de "herramientas" que les permitan mejorar y profesionalizar el trabajo que ya realizan. No obstante, demuestran ser selectivos y críticos con los conocimientos recibidos en el ámbito académico. La formación universitaria por sí sola no aparece como una meta deseada por ellos, pues cuestionan el modelo individualista y el imaginario de movilidad social vigente en este nivel de enseñanza. Cabe destacar que –como ellos mismos nos dijeron– muchos nacieron y se criaron en estas organizaciones, ya que padres y familiares cercanos son líderes de las mismas y, por lo tanto, han acompañado diversas luchas y reivindicaciones que aquellos emprendieron desde pequeños.

para algunos de ellos, la posibilidad de cursar ciertas disciplinas o carreras promovió una experiencia de valorización de la identidad y de formación política de la que carecían anteriormente. Como es el caso, entre otros, de algunos de los jóvenes toba y wichi que están estudiando Medicina y Enfermería en la Escuela Latinoamericana de Medicina, en Cuba.

De las entrevistas realizadas se desprende que son muchas las dificultades para ingresar a la universidad y, en gran parte de los casos, ha significado transitar antes por experiencias traumáticas de discriminación durante los estudios de nivel primario y secundario. También fueron enfatizados las dificultades y desafíos para permanecer en el nivel superior.

En el caso de los mapuche que provienen de las comunidades rurales de la provincia de Neuquén y Río Negro la mayoría vive en los albergues estudiantiles de la universidad, con becas de la propia universidad o del Ministerio de Educación de la Nación, que son paupérrimas para los costos de vida de la región.³⁰

Para los jóvenes de Chaco y Formosa, por el hecho de un segmento importante vivir en el espacio rural, distante de los centros urbanos, y tener a la lengua materna como principal lengua de comunicación, son grandes las dificultades para tener acceso a la educación secundaria y, más aun, a la educación superior.³¹ También para los jóvenes que viven en los barrios pobres de la periferia de la ciudad de Resistencia (capital del Chaco) y ciudad de Formosa (capital de esa provincia) es difícil cubrir los gastos necesarios para estudiar, fotocopias y transporte. Existe una

30. La Universidad Nacional del Comahue tiene su propio sistema de becas, que está destinado a aquellos estudiantes cuya situación socioeconómica limite sus posibilidades de estudio. Existen varios tipos de becas: Becas de Ayuda Económica, que consiste en una asignación mensual durante un año, destinada a solventar gastos de estudios, y se exige como requisito para su renovación un porcentaje de materias aprobadas por año; Becas de Residencia, consiste en la asignación de una plaza, en las Residencias Universitarias, para alumnos provenientes de pueblos o comunidades del interior de la provincia. La vivienda que se les brinda a los alumnos es compartida con otros estudiantes, que deben organizarse para pagar los gastos de luz y gas. Cada facultad tiene su modalidad de residencia de acuerdo a la particularidad de la zona. Algunas son de propiedad de la Universidad y otras recibidas por convenios suscritos con organismos del gobierno provincial y municipal. También hay Becas de Fotocopias; y Becas de Ayuda de Emergencia, que son otorgadas para gastos excepcionales, en caso de enfermedad, consulta médica, etc. También tienen un Plan Alimentario, sin exigencia académica (a diferencia de las Becas de Ayuda Económica y Becas de Residencia). Hay alumnos que reciben varias de estas formas de apoyo económico por parte de la Universidad. También existe la posibilidad de recibir becas del gobierno provincial de Río Negro, del gobierno provincial de Neuquén, por convenio con la empresa petrolera Repsol, y de la municipalidad de Neuquén. En todos los casos, los montos son muy bajos y no alcanzan a cubrir los gastos de un estudiante universitario. La Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Universidad del Comahue también ofrece un apoyo académico para los alumnos que reciben beca de la universidad, que consiste en un taller de técnicas de estudio y lengua escrita. A su vez, la Secretaría Académica, a través de su Programa de Retención Académica, desarrolla un proyecto de tutorías dirigido a los alumnos ingresantes.

31. Vale recordar los datos de la ECP1, mostrados en la sección III de este informe, que reflejan un grado de acceso a la educación escolar bajo por parte de los pueblos que viven en las provincias de Chaco y Formosa, sobre todo en el caso de los wichi y pilagá.

dificultad de tipo económico y también basada en la exclusión y autoexclusión formada en largas historias y memorias de dominación.

En la Universidad del Nordeste (UNNE) nos deparamos con la existencia de muy pocos estudiantes universitarios, aunque se trata de una región con alta incidencia de población indígena. Tuvimos conocimiento de que había en el año 2007, 18 estudiantes indígenas realizando carreras en dicha universidad. De ellos, apenas uno recibía beca del subprograma “Indígenas” del PNBV. A diferencia de lo que comentamos anteriormente sobre los mapuche que estudian en la Universidad del Comahue, sobre una clara elección por carreras de Humanidades y Ciencias Sociales, en el caso de los estudiantes indígenas de la UNNE, la mayoría estudia carreras vinculadas a las Ciencias Médicas, al Derecho y a la Administración Pública.

Cabe llamar la atención hacia el hecho que constatamos que hay más indígenas del Chaco estudiando en Cuba que en la Universidad del Nordeste. Son cerca de veinte jóvenes de los pueblos toba y wichi que cursan en la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) las carreras de Medicina, Enfermería, Educación Física y Epidemiología, algunos ya próximos a recibirse. En la ciudad de Resistencia conocimos tres personas, vinculadas a organizaciones no gubernamentales diferentes, que hacían la mediación y gestión para que estudiantes de la provincia del Chaco (entre ellos, indígenas) fueran a estudiar a Cuba.³² Este país ofrecía todos los gastos de estadía, pero no cubría los pasajes. Entonces estas personas articulaban con diputados y gobernador provincial para intentar cubrir este gasto y también a partir del ahorro emprendido por una comisión de padres.³³

Respecto a otros apoyos que reciben los estudiantes universitarios indígenas de la provincia del Chaco, cabe mencionar al Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) –órgano indigenista dependiente del gobierno provincial, coordinado por representantes indígenas, encargado de aplicar la ley provincial de “Comunidades Indígenas”–

32. En el caso de Argentina, la embajada cubana da becas a las organizaciones sociales, de derechos humanos, a la Central Única de Trabajadores Argentina y a la Casa de la Amistad argentino-cubana, y éstas publicitan las becas y eligen a los postulantes que se presenten. Los medios de reclutamiento de los candidatos varían según las organizaciones y las provincias. En el caso del Chaco, publicaron el programa de becas en los diarios de circulación local y provincial. También para convocar a estudiantes indígenas, varios miembros de estas organizaciones sociales fueron a dar charlas informativas al CIFMA, donde se estudia la carrera de Profesor Bilingüe Intercultural. Entonces ocurrió que varios dejaron de estudiar allí y decidieron hacerlo en Cuba.

33. Según nos informaban los miembros de las organizaciones que hacen la mediación con la embajada cubana para que jóvenes de la provincia puedan estudiar en la ELAM, son 200 en total los estudiantes del Chaco en Cuba, y el 10% de ese número es indígena. La prioridad es pagar los pasajes de estos últimos, lo que hasta ahora se ha garantizado con el apoyo de políticos provinciales y de ENDEPA. Desde el año 2007 los nuevos estudiantes tienen pagos sus pasajes (incluso para que vuelvan durante las vacaciones de verano) a través de un convenio entre Cuba y Venezuela. El interés porque hubiera jóvenes indígenas de la Argentina estudiando en la ELAM habría sido –según nos informaron– del propio Fidel Castro, que incentivaba a estos mediadores por aumentar a cada año el número de los mismos.

que ofrece un cierto auxilio financiero, aunque se trata en ocasiones de apoyo para situaciones coyunturales que atraviesan. Son pocos los que reciben ayuda de este órgano provincial todos los meses. Los recursos destinados a estas becas o formas de apoyo varían según el presupuesto que cuenta el IDACH para ayuda social y de acuerdo a las demandas y manejos de fondo. Los estudiantes indígenas de la Universidad del Nordeste recurren tanto a este apoyo como al de organizaciones no-gubernamentales y apoyos individuales de políticos. Todos se tratan de montos escasos, entonces intentan reunir varios tipos de ayuda y la mayoría también trabaja mientras está estudiando. De los estudiantes de la UNNE, varios se desempeñan como maestros o auxiliares docentes en escuelas de los barrios periféricos de la ciudad de Resistencia, donde hay población indígena. A su vez, la Universidad del Nordeste ofrece becas de trabajo para los alumnos de bajos recursos, pero no tiene becas de auxilio económico como en la Universidad del Comahue, ni residencia para los que vienen del interior.³⁴

En la Universidad Nacional de Formosa hay mayor presencia de alumnos indígenas en relación a la UNNE. Son de las etnias toba (qom), wichi y pilagá. Según algunos profesores que conversamos, que integraban un proyecto de voluntariado de apoyo a estos estudiantes indígenas,³⁵ han llegado a relevar 30 estudiantes en toda la universidad, que se identificaron como tal y muchos de los cuales participaban del apoyo ofrecido por el proyecto. Sin embargo, se trataba de estudiantes que estaban en el segundo o tercer año de la carrera y ellos consideraban que los que ingresan y no llegan a pasar del primer cuatrimestre, por deserción, eran muchos más. En el año 2007 sólo tres recibieron becas del Subcomponente Indígena del PNB, pero se postularon 24;³⁶ el resto no consiguió acceder a la beca, por no alcanzar las notas o cantidad de materias aprobadas exigidas por el programa.³⁷

Los alumnos indígenas de la Universidad Nacional de Formosa reciben apoyo económico, principalmente, por parte de diputados provinciales y nacionales de

34. Las becas de trabajo, en general para desempeñarse en actividades administrativas o auxiliares en la universidad, son muy pocas y el monto muy bajo y demandan varias horas por día. Por esa razón, para algunas de las personas con las que conversábamos no era una buena opción y se las requería frente a la falta de otras oportunidades de trabajo.

35. Este proyecto de apoyo a la permanencia de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Formosa se llamaba: "Todos aprendemos *Q'om, I'namejen*", y contaba con apoyo financiero de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Extensión de esa universidad.

36. De esos 24 postulantes indígenas de la Universidad Nacional de Formosa a las becas del Subcomponente Indígena del PNB: 10 eran de la Facultad de Humanidades (3 de Letras, 1 Psicopedagogía, 2 Historia, 2 Geografía, 2 Biología), 11 de la Facultad de Ciencias de la Salud (10 Enfermería, un Técnico en Laboratorio para Análisis Clínicos), y 3 de la Facultad de Recursos Naturales (Zootecnia).

37. Aun cuando las notas exigidas para los indígenas sean más flexibles en relación a los no-indígenas, desde la perspectiva de algunos profesores con los que conversamos, esto no es suficiente para atender el desfase educativo que presentan algunos alumnos.

esta provincia.³⁸ La Universidad no ofrecía en el año 2007 algún tipo de beca o auxilio económico para sus estudiantes.

El proyecto de voluntariado, mencionado antes, de acompañamiento a los estudiantes indígenas, surgió en un primer momento por la iniciativa de una profesora (desde el año 2003) y más tarde fue retomado por un equipo de profesores preocupados por la alta deserción de estos alumnos.³⁹ Observaron que estaban atravesando problemas de adaptación a la vida universitaria, a sus ritmos y códigos, de integración con los compañeros no-indígenas, además de dificultades en la comprensión de los contenidos curriculares de las materias cursadas. Entonces, convocaron alumnos avanzados de varias carreras para que se desempeñaran como tutores de los estudiantes indígenas. En un primer momento, realizaron –según estos mismos profesores nos informaron– actividades más de tipo asistencial que pedagógicas: visitas a la ciudad y uso del transporte público, recorrido de bibliotecas e información sobre técnicas de consulta, investigación y estudio, uso del sistema de salud público, etc. También trabajaron durante todo el año 2004 y 2005 en un taller de lengua, a partir de la demanda de los estudiantes indígenas que habían planteado su dificultad en la comunicación fluida oral y escrita en lengua castellana. A mediados de 2006, el proyecto recibió recursos del Programa Nacional de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias de Nación y funcionó hasta fines de 2007. Este ha sido el único proyecto que relevamos de acompañamiento y apoyo a estudiantes indígenas desarrollado en el ámbito universitario. No tenemos conocimiento que en otras universidades se esté desarrollando un proyecto para favorecer la retención específicamente orientado a estudiantes indígenas.

Para algunos miembros de la Organización de Naciones y Pueblos Indígenas de Argentina (ONPIA)⁴⁰ con los cuales conversamos, la realidad actual de una gran mayoría de las familias indígenas es el enfrentamiento de graves situaciones de

38. Una diputada nacional venía, desde el año 2006, alquilando para los estudiantes toba una casa próxima a la Universidad para que allí vivieran y pagando los gastos de la misma. Esta diputada, antes de ejercer el cargo, era docente de la universidad, y los estudiantes indígenas ya recurrían a ella para pedirle apoyo. Los estudiantes wichi eran apoyados por otro diputado, que les daba una pequeña cantidad de dinero todos los meses.

39. Según información del Secretario de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Formosa, desde que esta universidad se inauguró –hace 19 años– no ha habido aún ningún indígena recibido.

40. La ONPIA surgió en la ciudad de Buenos Aires con motivo de la II Consultiva de Pueblos Indígenas de la Argentina, organizada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos de América Latina y el Caribe en el año 2003, y se conformó con referente de organizaciones indígenas de varias provincias del país, multiétnicas en algunos casos, o reuniendo un único pueblo, pero localizado en varias provincias, en otros casos. Según nos informó su vice presidente actual, la organización fue creada a partir de la necesidad de los referentes de los pueblos indígenas presentes en aquella reunión de crear una mesa de diálogo para que la lucha indígena sea organizada en forma común en cuanto a sus objetivos generales y manteniendo las modalidades y objetivos específicos de cada pueblo originario. Uno de los objetivos de la organización es fortalecer institucionalmente a las organizaciones indígenas que lo requieran. Recibe financiación de la organización canadiense cuso.

pobreza, de desalojo o pérdida de recursos naturales y, difícilmente, van a pensar en acceder a la educación superior. Sus demandas son más emergenciales. También destacaron que son pocas las organizaciones indígenas que se plantean la necesidad de acceso a la universidad como medio de formación de cuadros técnicos para que más tarde trabajen en los proyectos de las mismas. Las demandas referidas a educación superior, que han sido más desarrolladas en términos de propuesta, son las vinculadas a la formación docente en educación intercultural bilingüe.⁴¹

También algunas organizaciones indígenas han promovido una intermediación con el gobierno cubano para que sus jóvenes puedan estudiar en ese país. Tuvimos conocimiento de la existencia de por lo menos 100 jóvenes que están en Cuba. Alrededor de 60 son de la provincia de Jujuy y alrededor de 20 de la provincia del Chaco.

En lo que se refiere a la interpelación de las organizaciones indígenas al sistema universitario argentino, han sido muy pocos los casos que hemos tenido conocimiento que se haya presentado alguna propuesta de creación de cursos, revisión de planes de estudio u otras reivindicaciones abarcando los contenidos académicos. Lo que ha ocurrido en algunos casos es la incorporación de materias para atender algunas demandas, como por ejemplo, ha ocurrido en la UBA, en dos carreras tan tradicionales como son Medicina y Abogacía, que a partir de la incorporación de profesionales indígenas en cátedras de esas facultades se introdujeron materias con perspectivas de abordaje y tratamiento de la diversidad sociocultural, produciéndose una modificación, si no en todo el programa, al menos en una materia. Es el caso de la materia “Derecho de los Pueblos Indígenas”, que se cursa en la orientación en Derecho Público de la carrera de Abogacía; y a la materia de “Salud Pública con Enfoque Sociocultural I y II”, que se cursa en la carrera de Medicina. Una abogada kolla, de la provincia de Jujuy, nos contó que la materia “Derecho de los Pueblos Indígenas” se creó por la lucha de los estudiantes indígenas, que como ella, reivindicaban que hubiese un espacio curricular que tratase de derechos colectivos y, más específicamente, indígenas. La segunda cátedra surgió de la propuesta de un trabajador social mapuche al Secretario General de la Facultad de Medicina de la UBA y al Secretario de Extensión de esa institución, por tratar la salud de los pueblos originarios en el currículo de la Facultad de Medicina, e incluir una

41. Debe mencionarse como evento importante en el cual se desarrollaron discusiones y elaboraron propuestas al respecto el “1er Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela”, en septiembre de 2003, en la sede central de la Universidad Nacional de Luján. Fue organizado en forma conjunta entre CTERA, principal sindicato de maestros del país, y la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, agrupación de indígenas autoconvocados que surgió en el año 2001. Este encuentro, que involucró a más de 1.000 asistentes de diferentes regiones del país, permitió realizar un diagnóstico sobre la realidad educativa nacional y realizar propuestas de políticas públicas en educación escolar indígena (Gualdieri, Vázquez, Tomé, 2008, p. 97).

perspectiva intercultural en la formación de los futuros médicos. Esta iniciativa surgió de la constatación de que ni en el plan de estudios de la carrera, ni en la práctica de los profesionales ya recibidos, existe un abordaje de la salud y la enfermedad acorde a la realidad compleja y multicultural del país. Es una materia de cursada obligatoria, para los estudiantes de 4° y 5° año de la carrera, que incluye visitas a comunidades y trabajo de campo.

También las cátedras libres y cursos de extensión universitaria, que existen en algunas facultades y universidades, han canalizado ciertas demandas de estudiantes indígenas universitarios y otros por incluir la temática indígena en la universidad. Entre otros, cabe destacar las cátedras de lengua y cultura quechua, mapuche y guaraní que se desarrollan en las Universidades de la UBA y Universidad Nacional de la Matanza, esta última, localizada en el partido de San Justo, provincia de Buenos Aires; y, la cátedra de lengua y cultura mapuche en la Universidad Nacional del Comahue.⁴² Son dictadas por profesores indígenas, a partir de que estos reivindicaron un espacio para la enseñanza de sus lenguas maternas. Según lo que ellos mismos nos informaron, entre sus alumnos tienen estudiantes y profesionales indígenas, que canalizan a través de la participación en estos cursos una búsqueda de afirmación identitaria.

Es importante mencionar las demandas que existen por parte de muchas organizaciones y comunidades hacia la universidad para que ésta restituya el patrimonio cultural y arqueológico e inclusive humano de las mismas,⁴³ poniendo en tensión las relaciones de investigación que se establecieron durante décadas entre académicos e indígenas. También la universidad es un espacio utilizado para realización de eventos político-culturales y artísticos, celebraciones públicas, conferencias y seminarios para promover un debate sobre derechos indígenas, pero sobre todo vinculados a la demanda territorial, más que a la educación escolar. En este sentido, observamos que los jóvenes indígenas que participan en el movimiento indígena

42. Esta última cátedra fue promovida hace 10 años por Nicacio Carmelo Antinao, quien tuvo una larga participación en las primeras organizaciones mapuche que surgieron en Neuquén en la década de 1960. Esta cátedra depende de la Escuela Superior de Idiomas de la Universidad del Comahue, que se localiza en General Roca (Fisque Menuco), aunque el curso se da tanto en esta ciudad como en Neuquén, habiendo además de Nicacio, dos profesores más, mapuches, que anteriormente fueron alumnos de él. A esta cátedra está vinculada la Biblioteca Mapuche "*Nimi quimün*", que se trata de un centro de documentación de memoria oral mapuche. El material que está siendo organizado en la Biblioteca son principalmente grabaciones de entrevistas y relatos y filmaciones de ceremonias, que los miembros de la cátedra junto con otras personas que participan de este proyecto han recopilado en viajes a algunas comunidades rurales mapuche del interior de Neuquén y Río Negro.

43. Por ejemplo, en el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata hay cráneos de indígenas (algunos fueron importantes caciques, que en el siglo XIX resistieron y enfrentaron al ejército argentino durante varias décadas) que fueron llevados a esa institución y conservados para estudio. Ya hace varios años, descendientes y miembros de organizaciones reivindican la devolución. Ya fueron entregados los restos de dos caciques y actualmente están en proceso de negociación los restos del cacique Juan Calfulkurá.

desarrollan actividades de militancia basadas no tanto en su identidad como estudiantes universitarios, sino en su pertenencia a determinada organización y pueblo. Realizan actividades en la universidad, pero como uno –entre otros– de los espacios en los que participan.

7. Algunas consideraciones finales

Este trabajo intentó ser un pequeño aporte al análisis de una cuestión muy poco visibilizada en el país, como lo es la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior, sus características, situación, proyectos y expectativas.

Durante el relevamiento realizado se evidenció la escasa o inexistente problematización sobre esta cuestión en varias instancias y situaciones. Por un lado, en la búsqueda de fuentes bibliográficas que trataran sobre el tema. Realizamos un relevamiento en importantes bibliotecas y archivos y el material encontrado sobre educación superior indígena se refería siempre a otros países latinoamericanos. Por otro lado, en las entrevistas realizadas con diversos actores de las universidades que conseguimos abordar (Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad de la Matanza, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Formosa) nos confrontamos muchas veces con el desconocimiento y sorpresa sobre el tema de nuestro interés. Entiendo que esta extrañeza se debió, en algunos casos, al hecho de considerar este tema distante de la realidad de un gran segmento de la población indígena, siendo que falta tanto por recorrer para garantizar una educación primaria de modalidad intercultural y bilingüe y de buena calidad.

Cabe destacar que existen, en algunas de estas universidades, grupos de investigación y extensión preocupados por la educación escolar indígena, pero focalizan mayormente la atención en el nivel primario, realizando estudios socio-lingüísticos de la población indígena, acompañan experiencias comunitarias de capacitación y también proyectos educativos institucionales, apoyando la producción de material didáctico intercultural y bilingüe y la capacitación de auxiliares y docentes indígenas. El único proyecto relevado vinculado al apoyo y acompañamiento de estudiantes indígenas universitarios fue el de la Universidad Nacional de Formosa, a través de un programa de voluntariado desarrollado por un equipo de profesores de esa universidad, que comentamos anteriormente.

También es importante llamar la atención sobre la carencia de datos estadísticos oficiales de calidad que contabilicen la presencia indígena en la universidad, lo que

muestra, también, que no ha sido una preocupación de la misma abordar la diversidad sociocultural existente en su interior. Los números que presentamos aquí son producto de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada por el INDEC, ya que en los Departamentos de Alumnos o Secretarías de Bienestar Estudiantil de las universidades no existe tal tipo de registro, apenas el de los beneficiados por las becas. Las organizaciones y centros estudiantiles tampoco han problematizado la situación de los alumnos indígenas en el ámbito universitario. No obstante, esta situación está lentamente cambiando, tanto por las acciones que algunos estudiantes u organizaciones indígenas promueven en este ámbito, como por la implementación de los programas de becas del gobierno nacional, mencionados antes, que interpelan a las instituciones de educación superior para considerar la diversidad existente en su interior.

La información estadística proporcionada por la ECPI nos permite constatar que el acceso de los indígenas, si lo comparamos a otros segmentos de la población argentina del mismo grupo de edad, es mucho menor (en torno del 47% de la población nacional que está en el grupo de edad de 20 a 29 años tiene acceso a la educación superior; en cambio, según los grupos indígenas considerados, varía entre el 1 al 15%).

Respecto a las demandas de las organizaciones indígenas vimos que aun siendo muy diversas entre sí, enfatizan y reclaman del Estado una mayor atención a la educación primaria y secundaria y están vinculadas a la defensa de los derechos indígenas de una forma más amplia. Las prioridades para ellas son la recuperación del territorio, el control de los recursos naturales y del patrimonio cultural y arqueológico existente en sus territorios, el fortalecimiento y desarrollo de sus comunidades y la revalorización de su cultura. No existe aún una problematización formulada en términos colectivos para la educación superior, ni una agenda vinculada a la educación universitaria. Sin embargo, en los últimos años ha aumentado la reivindicación por el reconocimiento de los docentes indígenas, por capacitación continua e intercultural para ellos.

Conversando con líderes o miembros de organizaciones, lo que trasparece es la consideración de que, aunque reconocen que la educación superior es muy importante, y se muestran críticos, por ejemplo, a que el Estado haya pensado hasta ahora la interculturalidad y el bilingüismo enfocada principalmente en la enseñanza de nivel primario, en general afirman que aún hay mucho por hacer y garantizar en este nivel y en el nivel secundario.

Las luchas y demandas están dirigidas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria y media, lo cual incluye que ésta sea acorde a la realidad compleja que

viven y también que garantice la interculturalidad y el bilingüismo, pero de una forma efectiva y seria. Recolectamos testimonios de líderes y miembros de organizaciones de varias regiones del país y existe un consenso en señalar que las escuelas localizadas en comunidades rurales son de baja calidad. Los maestros “criollos” (no-indígenas) no están preparados y están desmotivados para enseñar a niños y jóvenes indígenas por considerar que el futuro de estos va a ser sólo el de vivir en la comunidad, realizando trabajos poco calificados. Este poco interés de algunos maestros por enseñar debilita las aspiraciones de los jóvenes para continuar el secundario, porque saben que compiten con desventaja en relación a los que tuvieron una educación de mayor calidad. No pocas personas llamaron la atención que, aun cuando los maestros sean personas cercanas a los alumnos en origen social, las marcas de una formación docente monocultural han sido tan fuertes, que prohíben el uso de lenguas indígenas e invisibilizan su propia identidad.

Los que han tenido que estudiar en escuelas de la ciudad por procesos de migración o por falta de oferta escolar en su comunidad, sufren también de la falta de atención por parte de los maestros, que desconocen o niegan la identidad de estos alumnos. Tampoco, en la mayoría de los casos, han podido ejercer el derecho de aprender en la lengua materna, lo cual es una demanda grande por parte de varias organizaciones, y para lo cual falta mucho por construir, desde la formación docente, hasta la elaboración de libros, gramáticas y materiales didácticos.

Observamos en el relevamiento, diferentes tipos de reivindicaciones vinculadas a lo educativo: en Chaco y Formosa se reclama una Educación Bilingüe Intercultural, antes que una Educación Intercultural Bilingüe, como un derecho a expresarse y poder aprender y enseñar en su lengua materna, que tiene una fuerte vitalidad en los pueblos que habitan esas provincias y que, hasta ahora, han sido poco garantizados por el Estado. También es una demanda fuerte la equiparación de los maestros “idóneos” y auxiliares docentes aborígenes a los maestros con título terciario, en salario y derechos laborales y en el reconocimiento por parte de la institución de la importancia de su función y de sus conocimientos.

En Neuquén viene siendo colocada –por parte de la com– una reivindicación por “educación autónoma”, o sea, el derecho de poder elaborar y conducir los procesos educativos que se desean para las futuras generaciones, así como el reconocimiento de las autoridades y especialistas del conocimiento mapuche. Para esta organización, se debe construir en paralelo un proceso de recuperación y fortalecimiento de la educación autónoma mapuche y un proceso de escolarización estatal intercultural para toda la provincia y población de Neuquén.

Cuando indagamos sobre las causas del escaso porcentaje de jóvenes indígenas que cursan estudios de nivel superior, nos confrontamos no sólo a problemáticas económicas, de distancia espacial, de barreras lingüísticas, sino también, a procesos de autoexclusión, por considerar este tipo de educación inaccesible, relativo a un grupo social y a una cultura y forma de conocimiento ajenas. En este sentido, consideramos que, para una continuidad y profundización de este estudio, sería importante analizar el impacto que las políticas educativas de cuño nacionalista y homogeneizador tuvieron en el desinterés actual por el ingreso al sistema educativo, o en el descrédito y desconfianza hacia las nuevas propuestas. También debería considerarse cuánto está afectando el hecho que el imaginario de la movilidad social a través de la posesión de estudios universitarios está en decadencia, a diferencia de lo que ocurrió en el país décadas atrás.

Observamos que los egresados del sistema universitario que visibilizan su identidad, están comprometidos con las luchas del movimiento indígena. Algunos participan en organismos y programas de gobierno vinculados a políticas indigenistas. Otros, defienden causas indígenas en su actividad profesional, como es el caso de los abogados que integran la Comisión de Juristas Indígenas de la República Argentina (CJIRA), que se trata de una red formada por 18 abogados, de diferentes pueblos, que se dedica a la defensa de las causas referentes a derechos indígenas. Conocimos otros también, que de forma independiente o como parte de organizaciones y redes, promueven en el ámbito urbano una serie de actividades de divulgación de la realidad indígena, de valorización de las culturas y de enseñanza de las lenguas indígenas en centros comunitarios; y, también, en diversos establecimientos escolares de nivel fundamental, medio y superior. Entre estos últimos, cabe destacar los profesores que están dando cursos de lenguas indígenas en el ámbito de varias universidades públicas.

El estudio también permitió evidenciar que la educación intercultural bilingüe, antes de ser construida como política de Estado a través de la implementación de programas, emergió de la demanda de las comunidades indígenas hacia los docentes para que sus hijos reciban una educación más acorde a la realidad; y, también, por motivación de muchos maestros en forma individual. Aún hoy se permanece en gran medida en el plano de las voluntades individuales.

La formación de docentes que el Estado garantiza para la educación intercultural bilingüe está centrada en los que se desempeñan en el nivel primario y sólo en algunos grupos indígenas. Aún no existe una política de formación que aborde la interculturalidad en una perspectiva más amplia, para todos los niveles de enseñanza, ámbitos institucionales y segmentos de la población.

Los dos programas de becas para estudiantes indígenas de nivel superior (universitario y terciario docente) descritos antes, se desarrollan sin articulación entre sí y sin acciones de acompañamiento académico. También, son insuficientes para cubrir los gastos que requiere estudiar y mantenerse en la ciudad y poseen fallas en su forma de implementación. Sin embargo, fueron consideradas importantes por diversos actores por permitir la visibilización e identificación de los alumnos indígenas, otorgarles un reconocimiento y promover o facilitar, en muchos casos, un proceso a la vez subjetivo y político de afirmación étnica.

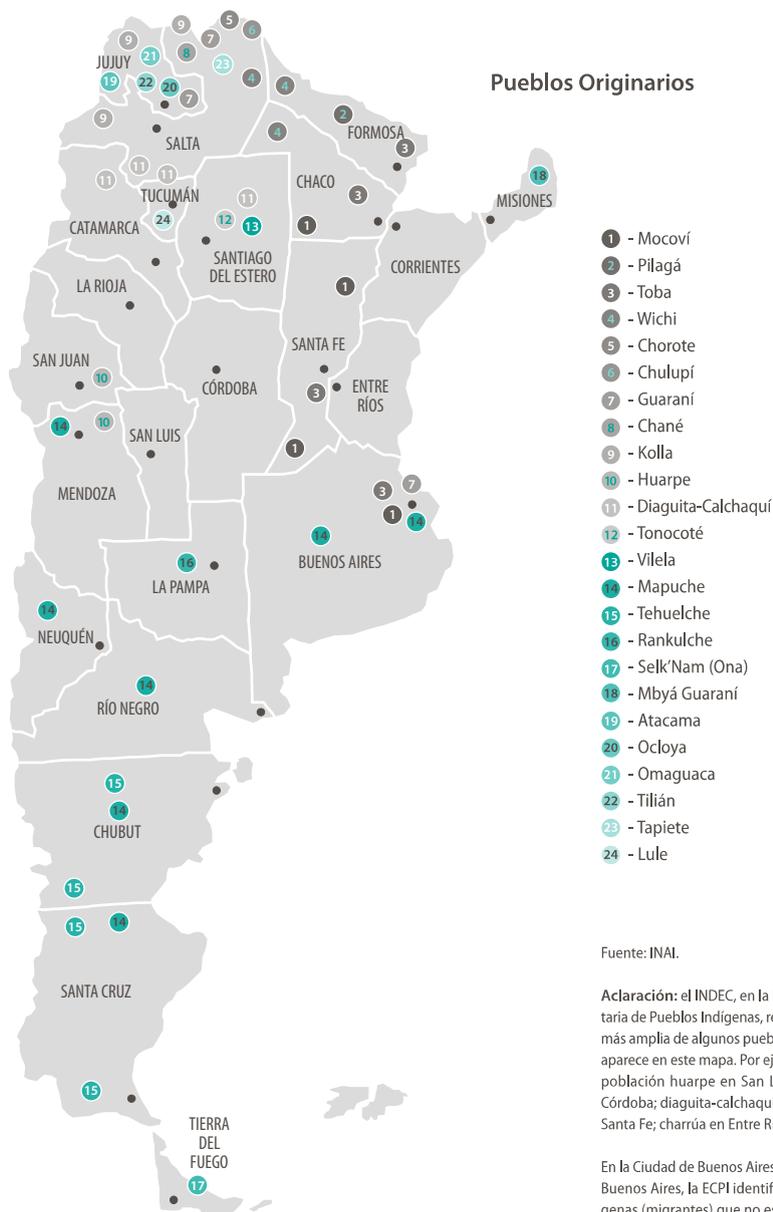
En las universidades, por el hecho de haber libertad de cátedra, existen sobre todo en las carreras de Ciencias Sociales, Humanísticas y de Educación, materias que tratan la cuestión indígena e incorporan perspectivas de diversidad socio-cultural, pero se trata más de acciones individuales o de grupos de investigación, que de una política institucional. La mayoría de los currículos de las carreras universitarias niegan la existencia de otras formas de conocimiento y modalidades de enseñanza-aprendizaje que se aparten del modelo científico occidental. 

8. Bibliografía

- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. 2006. "Coordinación de Investigaciones e Información Estadística". *Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias*.
- BALÁN, Jorge. 1992. "Políticas de Financiamiento y Gobierno de las Universidades Nacionales Bajo un Régimen Democrático: Argentina 1983-1992". Buenos Aires. CEDES.
- BOIDO, Michelle Olimpia. 2006. "La interculturalidad como herramienta para la equidad entre culturas". *Anales del VII Congreso Latinoamericano de EIB*. Cochabamba.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- BRIONES, Claudia. 2002. "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: FULLER, Norma: *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002, pp. 381-417.
- COORDINADORA DE ORGANIZACIONES MAPUCHES. 2000. "Educación para un Neuquén intercultural".
- DÍAZ, Raúl y ALONSO, Graciela. 2004. *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DÍAZ-ROMERO, Pamela (editora). 2005. *Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas. Argentina*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
- ENDEPA. 2005. Experiencias de Educación Indígena. *Cuadernos de Endepa* N° 6. Resistencia: Imprenta Colorjet S.R.L.
- GUALDIERI, B.; VÁZQUEZ, M. J., TOMÉ, M. 2008. "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján". En: MATO, Daniel (Comp.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Caracas: IESALC.
- INAI. 2006. "Plan del área de educación". 12 p.
----- 2007. *Revista del INAI*. Número II. P.1-23.
- INDEC. 2004-2005. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas.
- KISILEVSKY, M. y VELEDA, C. 2002. *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*. IIFE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires.
- MECYT. 2004. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires.
----- 2005. SPU. Programa Nacional de Becas Universitarias.
----- 2007. "Proyecto Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas" Bases para la Postulación a la beca. 2007. MECYT.
----- 2007 b. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. 2007. Relatoría de los Seminarios Regionales de Formación Docente, Interculturalidad y Bilingüismo. 2004-2005. Ciudad de Buenos Aires.
- MUNDT, Carlos. 2004. Situación de la Educación Superior Indígena en la Argentina. Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- SIGAL, Víctor. 1993. "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?". En: *Desarrollo Económico*. Vol. 33, N° 130. Buenos Aires.

9. Anexos

Anexo 1. Mapa del territorio argentino y localización de grupos indígenas.



Anexo 2a. Cuadro con número de becas otorgadas a estudiantes indígenas universitarios del subprograma "Indígenas", Programa Nacional de Becas Universitarias, en el año 2007. Secretaría de Políticas Universitarias. MECyT. Según Universidad.

Becarios Indígenas según Universidad	
Universidad	Subtotal
Instituto Universitario Nacional del Arte	1
Universidad de Buenos Aires	1
Universidad Nacional de Catamarca	5
Universidad Nacional de Córdoba	7
Universidad Nacional de Cuyo	1
Universidad Nacional de Entre Ríos	1
Universidad Nacional de Formosa	3
Universidad Nacional de Jujuy	12
Universidad Nacional de La Pampa	4
Universidad Nacional de La Plata	6
Universidad Nacional de La Rioja	13
Universidad Nacional de Luján	4
Universidad Nacional de Mar del Plata	1
Universidad Nacional de Misiones	2
Universidad Nacional de Salta	8
Universidad Nacional de San Juan	5
Universidad Nacional de Tucumán	19
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1
Universidad Nacional del Comahue	6
Universidad Nacional del Nordeste	1
Universidad Tecnológica Nacional	2
Total	103

Anexo 2b. Cuadro con número de becas otorgadas a estudiantes indígenas universitarios del subprograma "Indígenas"; Programa Nacional de Becas Universitarias, en el año 2007. Secretaría de Políticas Universitarias. MECyT. Según Provincia.

Becarios Indígenas según Provincia	
Provincia	Subtotal
Buenos Aires	32
Catamarca	4
Córdoba	2
Entre Ríos	1
Formosa	2
Jujuy	24
La Pampa	1
La Rioja	6
Mendoza	3
Misiones	2
Neuquén	2
Río Negro	5
Salta	9
San Juan	4
Tucumán	6
Total	103

Anexo 3. Número de becarios indígenas, estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente, por el proyecto "Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas" –INFD, MECyT– Año 2007.

Provincia	Postulantes	Preseleccionados	Becarios	Institutos Nacionales de Formación Docente
Total	950	936	867	64
Jujuy	263	258	240	10
Chaco	132	132	125	2
S. del Estero	108	108	90	5
Chubut	81	81	74	8
Tucumán	73	65	66	2
Río Negro	59	59	58	7
Buenos Aires	52	51	49	2
Salta	31	31	29	2
Córdoba	25	25	23	5
Formosa	26	26	23	1
Neuquén	22	22	22	4
La Pampa	22	22	21	3
San Juan	19	19	19	3
Santa Fe	15	15	14	6
Mendoza	16	16	8	2
Catamarca	5	5	5	1
Misiones	1	1	1	1