

“Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)”

MARÍA MACARENA OSSOLA*

Resumen

El acceso a la escolaridad de las poblaciones aborígenes ubicadas en territorio argentino plantea nuevos desafíos políticos, culturales y pedagógicos. Si bien se conocen avances respecto al relevamiento de los contextos escolares interculturales en lo que refiere a educación de nivel inicial y primaria, existen en el país áreas de vacancia respecto al estudio del ingreso de las poblaciones indígenas a los niveles educativos medio (secundaria) y superior (terciario y universitario).

En este artículo, a fin de contribuir a la descripción de las relaciones sociales que se producen entre comunidades aborígenes y Educación Superior, se presentan los avances de una investigación doctoral de tipo cualitativa y de corte etnográfico en la que se describen, por un lado, las primeras medidas tomadas por la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina) con relación a sus alumnos provenientes de comunidades indígenas. Por otra parte, se relevan los sentidos que asume esta institución para jóvenes provenientes de comunidades wichí ubicadas en el norte de la provincia de Salta.

Palabras clave: Educación Superior, comunidades indígenas, etnografía, jóvenes wichí, Salta (Argentina).

Indigenous peoples and higher education: reflections from an experience with Wichi youth at Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)

Abstract

The access to formal schooling by indigenous population located in Argentinian territory proposes new political, cultural and pedagogical challenges. Even though advances in the analysis of intercultural school contexts are well-known in initial and primary education, there are information gaps in the country related to the enrollment of indigenous population in secondary and higher education levels.

With the purpose of contributing to the description of social relationships between indigenous communities and higher education, this article presents the advances of a PhD thesis from a qualitative and ethnographic point of view. On the one hand, it describes the first measures taken

* Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta. Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del CONICET. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Salta. Becaria del programa CRISCOS (2007).

by the Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina) as regards its students coming from indigenous communities. On the other hand, it contains the meanings assumed by this institution for those students coming from wichí communities in the interior province.

Key words: *High Education, Aboriginal Communities, Ethnography, young adults Wichí, Salta (Argentine).*

Introducción

El esfuerzo por poner de manifiesto tanto las situaciones de inequidad que enfrentan las poblaciones indígenas latinoamericanas con respecto al acceso y la permanencia en la Educación Superior, como las políticas de acción afirmativa llevadas adelante por diferentes programas para revertir estas situaciones, han generado un creciente número de publicaciones académicas con relación a esta temática en países como Chile, Perú y Brasil.

En Argentina, donde se tiene un registro de 600.039 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas¹ son aún escasas las producciones escritas que den cuenta de los vínculos existentes entre comunidades aborígenes y las instituciones de Educación Superior. Por ahora, se cuenta con las producciones de Mariana Paladino (2009) y de Hugo Arce (2010) sobre las trayectorias escolares en nivel superior de las poblaciones indígenas.

A propósito de esta área de vacancia, en el presente trabajo se plantea la descripción de las interrelaciones que se están produciendo, desde hace dos años, entre la Universidad Nacional de Salta (ubicada en la ciudad capital de la provincia del mismo nombre, en el noroeste argentino) y las comunidades indígenas asentadas en zonas aledañas (departamentos de Salta y provincias vecinas).

El artículo se organiza en cinco secciones. En la primera se delinea el imaginario que avala la representación de Argentina como un país sin población aborígen. Seguidamente, se presentan algunas causas que impiden aprehender la relación entre pueblos indígenas e instituciones de Educación Superior desde una mirada abarcadora.

La segunda sección toma cuerpo a partir de la explicitación de los criterios teóricos y metodológicos que sirven de guía para la investigación. Se define el modo de concebir la tarea etnográfica y cuáles son los procesos sociales de los cuales se busca dar cuenta.

¹ Este dato es el arrojado por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC 2004-2005). Paralelamente, para algunas organizaciones indígenas la cifra llega a 1.500.000 (Carrasco 2002. En Paladino 2009).

En la tercera parte se realiza una descripción de los modos en que la Universidad Nacional de Salta (UNSa) comenzó a legislar en favor de los sectores indígenas que conforman su alumnado (años 2009-2010). Se retoma la voz de un grupo de actores involucrados en la confección de las políticas de acción afirmativa y se realiza un recuento de las resoluciones emitidas por la institución con relación a este grupo de alumnos. En ambos casos, se rescatan los significados que ligan al reciente programa de equidad en el acceso y la permanencia de los pueblos aborígenes con un sentido de identidad histórica de la UNSa, la cual se autodefine como una universidad “de frontera” y en permanente diálogo con su población local. (Estatuto Universidad Nacional de Salta 1996).

Una breve reseña estadística sobre la escolaridad de nivel superior alcanzada por los miembros de las comunidades wichí en el país es presentada en el cuarto apartado. Allí también se retoma el punto de vista de los jóvenes wichí con los que se trabaja respecto a lo que ha significado su ingreso y permanencia en la universidad.

Por último, la quinta sección tiene por objetivo la discusión de los datos presentados y la aproximación a primeras conclusiones sobre la temática².

El imaginario de una Argentina “sin indios” y la desarticulación de políticas educativas hacia el sector aborígen

La República Argentina ha sido imaginada desde sus inicios como una nación homogéneamente blanca y europea. El refrán que cita “los peruanos vinieron de los incas, los mexicanos de los aztecas y los argentinos de los barcos” sintetiza la visión dominante del “crisol de razas” en la que “se silencia la existencia de otros tipos de alteridades, como la de los pueblos indígenas (siempre pocos y a punto de desaparecer por completo) y también la de los afro-descendientes” (Briones 2005: 21).

A pesar de los avances ocurridos en materia jurídica³, este imaginario continúa teniendo vigencia, con consecuencias visibles en diferentes ámbitos de la cotidianidad. Una de sus expresiones más frecuentes es la negación de la diversidad étnica.

² Si bien en este trabajo son retomadas algunas consideraciones esbozadas por Mariana Paladino (2009), se sugiere la lectura del texto a modo de comprender los aspectos vinculados a la legislación indígena y las características del sistema universitario en Argentina, como así también para lograr una visión más amplia del carácter cuantitativo de la temática.

³ El punto de inflexión en legislación indígena se dio en Argentina con la Reforma Constitucional de 1994. La nueva Carta Magna establece en su artículo 75, inciso 17 “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos [...]”.

En el plano de la instrucción formal, la vitalidad de este imaginario impide que las instituciones de educación (las de Educación Superior incluidas) se ocupen del mapeo de la población indígena que forma parte de su profesorado y que acude a ellas en calidad de alumnos.

Otra causa de la ausencia del registro de las demandas de la población indígena argentina se encuentra en la inconexa función que cumplen los organismos estatales encargados de la atención y delineamiento de políticas en torno a este sector⁴. Esta desarticulación impide una mirada holística sobre los procesos sociales, económicos, sanitarios y educativos referidos a esta población.

En el caso particular de la educación escolar, las acciones tendientes a la búsqueda de equidad (generalmente políticas de tipo compensatorias) no han tomado en cuenta una perspectiva procesual, en donde se implementen medidas para el fortalecimiento de la totalidad de la trayectoria educativa a la que virtualmente puede acceder un estudiante indígena (nivel inicial, primario, secundario y superior). Al contrario, se piensa cada nivel como una totalidad acabada y sin conexión con los niveles cursados anteriormente. De esta manera tampoco son tomadas en cuenta las posibilidades de proyectar posibles caminos escolares a futuro. Esta desarticulación puede ejemplificarse con las políticas de becas para sectores indígenas que caracteriza Paladino (op. cit.), en donde los subsidios se realizan para cada nivel escolar, sin tener en cuenta el “paso” de un estudiante al nivel siguiente⁵.

Por último, otra complejidad del caso argentino respecto a la Educación Superior y su relación con los sectores indígenas, es la autonomía académica e institucional que tienen las universidades en el país (Ley N° 24.521 de Educación Superior, Artículo N° 29). Esta situación permite que las universidades se erijan como actores con potestad y capacidad para formular políticas públicas en contextos locales específicos (Rezaval 2008). De este modo, el procesamiento de las demandas sociales en el ámbito universitario puede conducir a la articulación de programas dirigidos a la inclusión social de sectores históricamente excluidos del ingreso y la permanencia a la Educación Superior.

4 Paladino releva, para el año 2007, doce organismos (ministerios, direcciones y secretarías) que a nivel nacional se encargaban de las políticas indígenas en Argentina. Luego indica que esos son solo algunos “entre otros” (cf. Paladino op. cit.).

5 Es importante aclarar que la desarticulación de políticas estatales para el acompañamiento procesual de las trayectorias escolares no es privativo del sector indígena, sino que se extiende, en general, para los sectores poblacionales de bajos niveles de ingreso económico.

Entre la universidad y la comunidad: la delimitación del trabajo de campo

“[En la actualidad] el trabajo de campo tiende a revestir la forma de red para poder seguir el movimiento de las diásporas contemporáneas. El ‘campo’ está cambiando: [...] Para el antropólogo del sur formado en Occidente, el ‘campo’ no consiste en lanzarse a una *terra incógnita*, sino en ‘volver a casa’”.

Marc Augé y Jean Paul Colley

La investigación emprendida es de tipo cualitativa y de corte etnográfico. El objetivo de la misma es conocer los sentidos que asume la escolaridad de nivel superior para un grupo de jóvenes provenientes de comunidades wichí. El trabajo de campo se desarrolla en dos espacios sociales emplazados en la provincia de Salta. El primero de ellos es la Sede Central de la Universidad Nacional de Salta⁶, ubicada en la ciudad de Salta Capital que cuenta con una población estimada de 562.627 personas (INDEC 2008). La matrícula de la UNSa para el año 2008 estaba compuesta por 22.456 estudiantes de grado y pregrado (SPU 2008). Retomaremos algunas características de esta institución en el próximo apartado.

El segundo espacio físico en el que se desarrolla el trabajo de campo es una comunidad wichí⁷ denominada La Puntana (Departamento Rivadavia Banda Norte, Provincia de Salta), de la cual provienen tres jóvenes de entre 21 y 23 años que se encuentran realizando sus estudios de grado en la Facultad de Humanidades de la Sede Central de la UNSa. La Puntana dista 600 km de Salta Capital y para el año 2000 contaba con una población aproximada de 700 personas, de las cuales un 99% pertenecían al pueblo wichí (Abilés 2010).

La finalidad de plantear un trabajo de campo que abarque estos dos ámbitos (la UNSa y La Puntana), se relaciona directamente con el flujo estacional de los jóvenes wichí con los cuales se trabaja. Este flujo está marcado, desde hace tres años, por los tiempos de la universidad: durante los períodos de clases en la institución (marzo a junio y agosto a noviembre) la etnografía se realiza en la UNSa⁸, mientras

6 La Universidad Nacional de Salta cuenta actualmente con tres sedes académicas: La Sede Central (Salta Capital), la Sede Regional Orán (ciudad de Orán) y la Sede Regional Tartagal (ciudad de Tartagal).

7 Las comunidades aborígenes wichí se asientan en la zona del Gran Chaco (en Argentina, provincias de Formosa, Chaco y este de Salta). Se trata de grupos que se caracterizaban por el nomadismo, la práctica de la caza, la recolección de frutos y la pesca (las tres últimas actividades se mantienen hasta la actualidad). Su lengua materna es el wichí, perteneciente a la familia lingüística mataco-mataguayo.

8 Mi estadía en la universidad también se relaciona con mi rol de docente en la carrera de Antropología y con el lugar de trabajo para el desarrollo de la investigación de una beca doctoral otorgada por el CONICET.

que en los recesos me traslado, junto a los jóvenes, a la comunidad. Así, en este trabajo se adhiere a la concepción de que a una antropología contemporánea de la interculturalidad le corresponde hacer uso de una metodología que exprese las territorializaciones y las temporalizaciones que los nuevos actores sociales generan, escenifican y codifican culturalmente (Dietz 2002).

Asimismo, es necesario explicitar que, si bien se trata de una investigación focalizada en agentes y espacios específicos, no se renuncia a la posibilidad de dar cuenta de fenómenos sociales de mayor escala, ya que:

“[Al hacer etnografía] optamos por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos en los que sea posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar. La experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales [...]” (Rockwell 2009: 186).

Respecto a las técnicas de registro de datos, la búsqueda bibliográfica y el relevamiento cuantitativo fue triangulada con la información obtenida a través del empleo de las técnicas propias de la etnografía: la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad. A los fines de este artículo, cabe aclarar que el trabajo en la institución de Educación Superior toma forma a partir de la realización de entrevistas con tres jóvenes wichí (dos de ellos alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación y el tercero alumno del Profesorado en Filosofía). Asimismo, se han realizado entrevistas con los gestores de las políticas incipientes de acción afirmativa (ex secretaria académica y docente encargada de la formulación del proyecto de trabajo con alumnos de pueblos indígenas), con docentes de las carreras elegidas por los jóvenes y con los tutores de alumnos de pueblos indígenas de la Facultad de Ciencias de la Salud. Paralelamente, se han realizado observaciones participantes en dos de los tres Encuentros de Trabajo con Estudiantes Indígenas de la UNSa⁹.

9 Por otra parte, la etnografía en La Puntana tiene como objetivo conocer la relación que se establece entre la escolarización superior de jóvenes de la comunidad y los modos “tradicionales” de transmisión del conocimiento. Para ello se participa de diferentes actividades comunitarias y escolares y se realizan entrevistas con padres, docentes y referentes políticos. Los avances relacionados a esta arista del trabajo etnográfico se pueden consultar en Ossola (2010).

La Universidad Nacional de Salta y el reconocimiento de los alumnos indígenas: primeros pasos hacia una política de acción afirmativa

“No es la primera vez que tenemos chicos indígenas [cursando en la UNSa]. Es la primera vez que decidimos mirarlos, mirarlos como institución, a nivel macro”. (Docente coordinadora del plan de trabajo con alumnos de comunidades indígenas 01-06-10).

La relación que cada universidad establece con los estudiantes indígenas es un fenómeno complejo y heterogéneo que responde a cuestiones específicas, tales como: el contexto local/regional, el modo de gestión y el ejercicio de reflexividad por parte de los educadores, la tradición y el perfil de la institución, como así también influye el modo de relación que históricamente ha mantenido cada estado nacional y gobierno provincial con la diversidad cultural interna.

Diferentes investigaciones han dado cuenta de la escasez de discusiones sobre las políticas de equidad y acción afirmativa en las universidades argentinas. Esto se debe, principalmente, a que tanto el acceso poco restrictivo como la gratuidad de la enseñanza son visualizados en el imaginario colectivo como medidas igualitarias (Paladino 2009; Rezaval 2008).

Para el caso específico de la UNSa, debemos tener en cuenta que esta institución se asienta en una geografía “delimitada por la diversidad”, dado que la provincia de Salta cuenta con la mayor diversidad de etnias indígenas en el país, registrándose un total de nueve pueblos. Estas comunidades se asientan tanto en las tierras bajas (monte chaqueño) como en las tierras altas (altiplano) y cuentan, en todos los casos, con prolongaciones a alguna provincia o país vecino (Buliubasich 2009). Estos grupos étnicos son, en las tierras bajas: los guaraníes (también conocidos como chiriguano), chané, wichí (o matakó), tapy y tapieté, chorote (iyojwaja o iyojwujwa), chulupí (o niwaklé), toba (o qom), y en las tierras altas: los kollas y diaguito-calchaquíes.

La diversidad cultural en la historia institucional de la Universidad Nacional de Salta.

Fundada en el año 1972, la Universidad Nacional de Salta cuenta con un anteproyecto de creación que pone énfasis en su ubicación geográfica y la pertinencia que debe asumir la producción de conocimientos respecto al medio social en el que se inserta:

“Por la definición de su marco regional, la Universidad Nacional de Salta tiene una misión trascendente que cumplir, en virtud de su ubicación geográfica y de los antiguos lazos económicos, humanos y culturales que históricamente ligaron a sus pueblos [...]” (UNSa 1972: II).

La Universidad Nacional de Salta surge ‘en diálogo’ con otras instituciones creadas durante la misma época (Universidad Nacional de Luján, Universidad del Comahue) con las cuales comparte un discurso setentista y de inclusión a la universidad de sectores postergados. En sus Bases Fundacionales (UNSa 1972) la nueva universidad se auto-definía como una institución de frontera¹⁰ y comprometida con el contexto local.

A continuación la visión de una ex funcionaria respecto a la situación de la UNSa durante 1972 y 1973:

“Se generaron dos grandes proyectos que fueron muy importantes: uno era el ABC, que era el Año Básico Común para todas las carreras de la universidad, que hacía a la vez de un reaseguro y de una contención académica. Y el otro gran proyecto que también se lo retoma ahora es el AM25¹¹ [...] Ambos proyectos nos dan cuenta de cómo se vivía la universidad fundacionalmente. Se hablaba de la apertura frente al ingreso y la permanencia no solamente de estudiantes sino también de los profesores”
(Ex secretaria académica de la UNSa, 08-06-10).

A pesar de lo expresado, en los años posteriores (en un contexto de avanzada del militarismo a mediados de los años 70 y luego con los ajustes neoliberales de la década de 1990) la institución perdió su perfil “de vanguardia”, reinsertándose en el modelo consuetudinario. Es a partir de la gestión 2004 que se intenta retomar las líneas establecidas en el relato fundacional con medidas como la recuperación del escudo que reza “mi sabiduría viene de esta tierra” y un discurso de juramento de los egresados que marca el compromiso profesional con el medio local, entre otras. Asimismo, durante esta gestión se implementó un curso no obligatorio y no eliminatorio para los ingresantes a las diferentes carreras de la universidad: El Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios (CILEU)¹².

La realización del CILEU motivó en los docentes una renovada reflexión acerca del perfil de los ingresantes, pues en las aulas de la UNSa convergen jóvenes y adultos de diferentes edades, aspiraciones, países, provincias, sexo, credo y religión.

10 La provincia de Salta limita con tres países (Paraguay, Bolivia y Chile) y con seis provincias (Jujuy, Chaco, Formosa, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca).

11 Excepcionalmente, y mediante una evaluación, las universidades pueden aceptar a los Adultos Mayores de 25 años (AM25) que no cuenten con título secundario pero que acrediten los conocimientos equivalentes (Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior, Artículo N° 7).

12 El CILEU consiste en un curso introductorio de un mes y medio de clases destinadas a los ingresantes de la UNSa, antes de iniciar las materias específicas de cada carrera. El propósito del mismo es que los alumnos se apropien de las competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y estrategias necesarias que le permitan ingresar y permanecer en la universidad con un rendimiento académico de calidad. (Proyecto CILEU Universidad Nacional de Salta. 2009).

A esta nueva “percepción de la diversidad” se suma el ingreso durante el período académico de 2009 de casi un centenar de jóvenes provenientes de comunidades kollas del interior de la provincia de Jujuy. La coordinadora general del CILEU para el ingreso 2009 (la misma persona que luego esboza el proyecto de trabajo integral con alumnos de comunidades indígenas) resalta la importancia del trabajo con estas poblaciones: “[...] Esta experiencia del año 2009 yo creo que fue muy rica y muy interesante. No solo por el trabajo que se hizo, sino por el reconocimiento hacia la problemática” (Docente coordinadora del trabajo con alumnos de comunidades indígenas, 01-06-10).

Frente a esta situación, desde la Facultad de Ciencias de la Salud (destinataria del mayor porcentaje de estos ingresantes) se comienzan a esbozar las primeras líneas de trabajo centradas en la diversidad cultural del alumnado. A partir de esta labor, e implementando un trabajo conjunto con la secretaria académica de la universidad (gestión 2007-2010), la UNSa ha delineado, en los últimos dos años, una serie de acciones afirmativas para con los alumnos provenientes de comunidades indígenas.

Primeramente, se ha implementado un plan sistemático de trabajo con los estudiantes de pueblos originarios, compuesto de tres etapas sucesivas, y con el objetivo principal de “fortalecer a los estudiantes indígenas y a sus pueblos”. El plan parte de la experiencia de tutoría destinada a los alumnos indígenas llevada adelante por el Servicio de Orientación y Tutoría de la Facultad de Ciencias de la Salud (Resolución Consejo Directivo Facultad de Ciencias de la Salud, UNSa N° 174/2009). Uno de los más grandes desafíos para llevar adelante este plan sistemático de trabajo consiste en el relevamiento de la cantidad de alumnos de procedencia indígena. Al respecto, para la pre-inscripción al año académico 2009, el formulario incluyó la pregunta “¿pertenece usted a un pueblo originario?”. El mismo interrogante se realizó para la pre-inscripción 2010¹³. A partir de ese registro se conoce que, del total de pre-inscriptos, respondieron al interrogante de manera afirmativa la siguiente cantidad de personas: 39 en la Facultad de Ciencias Económicas, 46 en la Facultad de Ciencias Exactas, 42 en la Facultad de Humanidades, 25 en la Facultad de Ingeniería y 77 en la Facultad de Ciencias de la Salud¹⁴.

13 La pre-inscripción a la UNSa consiste en la tarea de completar un formulario donde se indiquen tanto los datos personales como la carrera a la cual se desea ingresar. La inscripción definitiva supone haber concluido los estudios de nivel medio y la apertura de un legajo, en la facultad correspondiente, en el que se archivan copias de diferentes documentos personales y académicos.

14 Datos oficiales del Centro de Cómputos de la UNSa. Agradezco a la profesora Ana Valeria Hanne el acercamiento de esta información.

Asimismo, durante el año 2010 se ha efectivizado el llamado a concurso y la cobertura de ocho cargos de ‘Tutores Estudiantiles para el acompañamiento de los alumnos de pueblos originarios’. Se trata de un tutor por cada facultad de la Sede Central de la UNSa y un tutor por Sede Regional (Orán y Tartagal¹⁵), quienes son designados para acompañar a los estudiantes indígenas tanto en actividades académicas como de índole social (Resolución Consejo Superior, UNSa N° 197/2010). Este rol se consolida y generaliza a partir de la experiencia de una alumna-tutora durante el año 2009:

“El trabajo [con los estudiantes indígenas] se realiza a demanda. Por ejemplo si necesitan estudiar para un parcial, nos juntamos a leer juntas, o para hacer cuadros y gráficos [...] el riesgo es por ahí no estar también todo el tiempo encima de ellos, sino mostrar cómo se administra el tiempo y las tareas en la universidad [...] el trabajo es mucho, pero a los chicos uno les da y ellos te devuelven el doble. Por ahí me sentía bajoneada, pero estaba con ellos y me subían el ánimo” (Tutora estudiantil para el acompañamiento y la orientación de alumnos de pueblos originarios. Estudiante de la Licenciatura en Enfermería 09-02-10).

En el relato de la ex tutora se desprende la idea del aprendizaje y la contención mutua. Quizás este sea uno de los puntos más fuertes de la apuesta por el trabajo ‘entre pares’. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la labor de esta tutora se produjo en el marco del Servicio de Orientación y Tutoría, el cual en el año 2009 contaba con una larga trayectoria de experiencias acumuladas con relación a las tareas de fortalecimiento académico de alumnos ingresantes, mientras que en otras facultades este tipo de trabajo recién se está iniciando.

Quisiera cerrar este apartado rescatando la experiencia del Primer Encuentro de Trabajo con estudiantes provenientes de comunidades indígenas, que se realizó el 8 de octubre de 2010 en la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSa¹⁶. Considerando que el objetivo de la reunión fue la interacción entre alumnos de comunidades que cursan en las diferentes sedes y facultades, en el encuentro se trazaron líneas prioritarias de acción conjunta a futuro, teniendo como base los

15 Es preciso resaltar que en las sedes regionales de la Universidad, tanto la de la ciudad de Orán como en Tartagal, se encuentran los mayores porcentajes de poblaciones indígenas en contextos urbanos y peri-urbanos. Quizás debido a ello, los tutores estudiantiles designados son, a diferencia de los tutores de Salta Capital, miembros de comunidades indígenas. El tutor de la sede Orán es un estudiante de la Licenciatura en Enfermería, proveniente de una comunidad kolla, mientras el tutor de la sede Tartagal es un alumno perteneciente a la comunidad caraparí, compuesta por poblaciones guaraníes.

16 En el Encuentro participamos un total de 23 personas entre tutores estudiantiles, tutores estudiantiles indígenas, estudiantes indígenas, autoridades de la Universidad y de la Facultad de Ciencias de la Salud y docentes.

requerimientos de los alumnos. Entre estas líneas figuran: la ayuda con relación a los medios económicos (becas, acceso a libros, al comedor universitario, etc.), la continuidad del servicio de tutoría y la posibilidad de relacionar el conocimiento adquirido en la universidad con los saberes de la comunidad de origen.

Educación Superior y comunidades wichí: bajos porcentajes y altas expectativas

“Y ahora ya se sabe [que los wichí podemos estudiar en la universidad], pero antes no se sabía”. (Luis, estudiante wichí de Ciencias de la Educación, UNSa).

Comenzaremos este apartado reflexionando sobre los datos recopilados por Mariana Paladino (op. cit. 2009) acerca de los niveles de escolaridad superior que se registran para las poblaciones wichí asentadas en territorio argentino. Seguidamente, nos detendremos a considerar las percepciones que los estudiantes wichí de la UNSa tienen respecto a sus estudios en la universidad.

En base al análisis de los datos arrojados por el Anuario de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias, la autora encuentra que las cifras estadísticas evidencian la gran desigualdad en el acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior. Mientras que en el grupo de individuos de comunidades aborígenes de 20 a 29 años el porcentaje que está realizando estudios de nivel superior (universitario o terciario) puede ir del 1% al 15%, a nivel de población nacional en ese grupo de edad el 45% está cursando algún tipo de estudios de nivel superior (cf. Paladino 2009).

Al referirse a un porcentaje de “entre 1% y 15%” la autora hace alusión a la gran diversidad que caracteriza a la población indígena localizada en territorio argentino, considerando desde la situación lingüística, la ubicación geográfica, la densidad poblacional y el acceso a servicios de salud y de educación. Para el caso específico de la población wichí, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC 2004-2005) identificó a 40.036 personas miembros de esta etnia¹⁷. De los mismos, solo el 5% perteneciente al grupo de edad 20-29 años tiene secundario completo y no hay registros de ese grupo de edad respecto al cursado del nivel superior. Para el grupo de edad siguiente (30-39 años) se registra que un 1% de esta población

¹⁷ Para la provincia de Salta, la base de datos realizada por ASOCIANA, Lhaka Honhat y la Facultad de Humanidades de la UNSa, indica que la población indígena del Chaco Salteño es de 19.727 personas. De las mismas, el 86,4% pertenece a la etnia wichí (Leake 2008).

ha egresado del nivel terciario no universitario. Tomando en cuenta el total de la población wichí argentina mayor de 15 años, solo el 0,5% tiene algún tipo de formación superior (cf. Paladino op. cit.).

Existen dos datos significativos a tener en cuenta para reflexionar acerca del escaso acceso de la población wichí a los niveles de formación superior. El primero, es la correlación que se establece entre urbanización y mayor grado de escolaridad. En este sentido, “solo el 27% de los wichí vive en las ciudades (generalmente de Salta, Chaco y Formosa, no han migrado a Buenos Aires)”. (Paladino op. cit.: 89). Esto marca una gran diferencia con otras etnias, como los mapuche, entre los cuales el 12% del grupo de edad de 20-29 años tiene acceso a la Educación Superior.

Por otra parte, existen condicionantes de índole subjetivo que apartan a estas poblaciones del acceso a la Educación Superior. En este sentido, operan procesos de autoexclusión que conducen a los miembros de etnias indígenas a considerar este tipo de educación inaccesible y correspondiente a un grupo social y una forma de conocimientos que le son ajenas.

Habiendo explicitado estas cuestiones, nos centraremos ahora en las experiencias concretas de los tres jóvenes wichí que cursan sus estudios de grado en la Facultad de Humanidades de la Sede Central de la UNSa. Las carreras elegidas por estos jóvenes son el Profesorado en Ciencias de la Educación (Luis y Julio)¹⁸ y el Profesorado en Filosofía (Pedro). Su ingreso se produjo en el año 2008, luego de conocer a un equipo de investigación de la Facultad de Humanidades que realizaba un trabajo de campo en La Puntana durante el año 2007¹⁹. En ese entonces, ellos se encontraban cursando su último año de educación media en el colegio de la comunidad (en el cual habían realizado toda su trayectoria educativa).

Respecto a la posibilidad de cursar estudios de nivel superior, Luis recuerda:

“Por ejemplo, [en el colegio secundario] nunca nos han hablado de la universidad. Nunca nos han hablado de terciario. O un instituto. De que uno va a terminar la secundaria y podría seguir eso... Eso es a lo que más o menos hemos llegado a una crítica, ¿has visto? Porque no se dice, ¿has visto? De que hay otra posibilidad, ¿has visto? De que uno la tiene que buscar. Pero eso nunca nos dijeron. Y cuando llegó la profe de Salta [a la comunidad], nos dijeron: ‘estos son los profesores de la universidad’. [Y nosotros dijimos] ‘¿Y qué es universidad?’” (Luis, 11-10-09).

18 Todos los nombres son ficticios, a fin de resguardar la confidencialidad de los participantes.

19 Es importante destacar que estos jóvenes se encuentran viviendo en la capital salteña a propósito de realizar sus estudios universitarios. Sus familias no han migrado a la ciudad.

Reforzando la idea del desconocimiento de la posibilidad de seguir realizando estudios de educación formal, Julio comenta lo siguiente:

“[Estudiar en la universidad] es una cosa muuuy nueva para nosotros, porque si bien ahora se están lanzando a irse, has visto, a estudiar. Y la idea es volver, ¿viste? Y para el año creo que salen más chicos, y eso hace como tres, cuatro años atrás no existía. [Ahora] llegaste al secundario y ahí tenés que optar, ¿has visto? Si te quedás en la comunidad, en la cultura, o a ver si te sale alguna ayuda. Viene alguna persona [y te dice]: ‘bueno, yo te ayudo’, ¿has visto? ‘Vamos a estudiar’. Y te lo llevan [al joven]. Lo llevan. Pasa un año, dos años y en boga ¿viste? [...] porque, para estar acá tenés que tener alguien que te sostenga, ¿has visto?, porque nosotros no contamos con cierta cantidad de dinero. Y hay chicos que por esa razón se volvieron, ¿has visto?” (Julio, 13-II-09).

Como lo indican los jóvenes, la posibilidad de estudiar en la universidad no era una opción conocida ni válida para los miembros de La Puntana²⁰. Sin embargo, en su relato, las cosas cambian a partir de que ellos se trasladan a la capital salteña a realizar sus estudios. Esta situación marca un punto de inflexión respecto a las generaciones anteriores: ahora “se sabe” que hay otra alternativa por la cual optar. De esta manera se configuran dos caminos posibles: los jóvenes pueden quedarse en la comunidad para formar una familia y llevar una vida adulta “en la cultura” o pueden “salir” a estudiar. Sin embargo, la segunda opción se encuentra entrelazada, necesariamente, a la posibilidad de recibir algún tipo de ayuda económica²¹. Esto marca, para los jóvenes, los límites de la “elección”.

Una vez que han tomado conocimiento de la posibilidad de continuar estudios formales luego del nivel medio (lo cual implica superar un primer obstáculo: el desconocimiento) y dándose las condiciones que les permitan contar con soporte económico para estudiar en la universidad nacional (segundo obstáculo), los jóvenes wichí deben enfrentar ahora una realidad que se les presenta doblemente

20 Un dato que puede ilustrar las posibilidades de seguir una trayectoria escolar para las comunidades wichí es el nivel de escolaridad máximo alcanzado por los padres de Pedro, Luis y Julio. El promedio ronda entre la “primaria incompleta” y la “primaria completa”.

21 Nótese que al hablar de ayuda hacen referencias a personas y no al sistema de becas nacionales (PNBU). Quizás esto se deba a que el monto otorgado en concepto de beca nacional para estudiantes universitarios “subcomponente indígena” consistía, durante el año 2009, en \$3.000 anuales (tres mil pesos argentinos, equivalentes aproximadamente a 800 dólares estadounidenses), a percibir en diez cuotas. Este dinero se vuelve insuficiente para cubrir los gastos de alojamiento, manutención, transporte y libros en la capital salteña.

ajena: la vida en la ciudad y las especificidades del día a día en la universidad. Las palabras de Julio y de Pedro son ilustrativas al respecto:

“Cuando llegué acá, para empezar, jamás habíamos entrado a una ciudad [...] Y cuando llegué acá lo veía tan grande, digamos, algo impasable a la universidad... tipo, no sé, un muro. Que yo dije: ‘no, no puedo’. Porque yo no tenía ni fuerzas ni nada para comprender [...] E hice el CILEU y me fue muy dificultoso. No lo entendí a la profesora. Bueno, era todo un cambio, ¿viste? Porque si bien nosotros hicimos el CILEU para adaptarnos acá, no fue tanto. Porque, para empezar, tenía que hablar continuamente en español” (Julio, 13-11-09).

“Yo en comparación con los otros [compañeros], cero. Me costaba muchísimo. Los profesores mismos, cuando me hablaban yo no entendía. Hasta ahora hay partes que, de entender, o sea, sí entiendo, pero algunas palabras. Porque hay palabras que yo todavía no entiendo, ¿has visto? Las que son más específicas por ahí. Entonces yo las tengo anotadas. Y llego a mi casa y las busco en el diccionario. Pero... me costó bastante. Y bueno, como que eso, me sentía bajoneado, claro, es... normal, ¿viste? Me sentía bajoneado, y por el tiempo también. Yo llegaba acá y me sentía mal, no sé” (Pedro, 07-09-09).

Como lo indican en sus relatos, la ciudad se les presenta a los muchachos como algo desconocido, grande²² y extraño. Destacan como problemas el uso ininterrumpido del español (en su uso “académico”, en la universidad) y el sentirse “otros” frente a los compañeros, a quienes observan como portadores de los conocimientos que ellos no poseen. Aquí podemos hacer mención acerca de un ámbito de interculturalidad en un plano descriptivo²³, dado que en muchas ocasiones las situaciones interculturales emergen de una manera práctica, cuando una persona (o un grupo de individuos) entra en relación con grupos y culturas diferentes a la suya (De Vallascar Palanca 2002).

Es importante señalar que en muchos de los encuentros y las conversaciones mantenidas con los jóvenes, ellos indican que “comenzaron a darse cuenta de su identidad” al llegar a la ciudad y a la universidad. Luis recuerda que su afirmación identitaria en la universidad estuvo relacionada con los planteos que le había realizado una docente de La Puntana:

22 Si pensamos lo “grande” con relación a la cantidad de población, para el año 2001 la capital salteña contaba con una población estimada de 462.051 habitantes (INDEC 2001), La Puntana con 700 (Abilés 2010) y Santa Victoria Este, la localidad más cercana a La Puntana (37 km) registraba 1.283 habitantes (INDEC 2001).

23 “En un nivel descriptivo la interculturalidad se refiere a situaciones de hecho que se encuentran en los espacios formativos en donde coexisten grupos distintos” (Novaro 2006: 52).

“Por ejemplo, yo tenía vínculo con una profesora de allá [La Puntana]. Éramos re amigos, ¿has visto? Y me decía ‘¡No!’, como diciendo ‘no vayas’ [a estudiar a la UNSa], ¿has visto? Porque yo un día le conté que tenía la posibilidad y me decía ‘no tenés que ir’. Y me decía que no, que allá [en Salta Capital] te van a pisotear, no te van a respetar, te van a discriminar, te van a pasar de alto. [Pero nosotros] siempre decimos ‘sí, nosotros somos wichí’. Con orgullo, ¿has visto? Porque me acuerdo lo que decía la profe de que uno tiene que ocultarse, porque nos iban a discriminar. Y no... ¡hicimos todo al revés! [Nosotros] somos wichí, somos esto, somos otra cosa” (Luis, 11-10-09).

Frente al desánimo y temor de la docente, Pedro, Luis y Julio decidieron animarse a estudiar en Salta y a auto-identificarse como “wichís”. Podemos ver cómo la identificación con la “cultura wichí” no es esencial a su identidad ni a su lugar de residencia. Mas bien, surge de las interacciones con los otros, y se resignifica según los contextos y los capitales puestos en juego. La marcación de “otredad”, tal como lo relata Luis, puede cargarse como estigma, pero, dependiendo de los contextos, también puede adquirir sentidos positivos para reafirmar una identidad en un grupo (por ejemplo, en un grupo de clase en la universidad).

Discusión de datos y reflexiones finales

“No se trata solo de dar acceso a la educación sin distinciones de raza, credos, estatus o sexo, sino de promover un tipo de educación que respete esa diversidad”.

Miguel Ángel Escotet

Luego de realizar la descripción de los nuevos caminos que ha comenzado a recorrer la Universidad Nacional de Salta respecto a la relación con los alumnos indígenas, y de exponer algunas sensaciones de los estudiantes wichí frente a la institución, nos detendremos aquí a reflexionar sobre el método de la investigación, los datos expuestos y las posibilidades analíticas a futuro.

Respecto a la iniciativa formulada desde un sector de la UNSa, se resalta la novedad que representa la formulación de una política específica para con el sector indígena. En este aspecto se destacan muchas similitudes con el proceso llevado adelante por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (Rezaval op. cit.). Así, en ambos casos se trata de una propuesta sui generis, surgida como un “tema” de debate y reflexión a partir de un hecho puntual (en el caso de la UNSa el ingreso “sorpresivo” de casi un centenar de jóvenes kollas) y que, retomado por un sector

que ya tenía experiencia de trabajo con los ingresantes (el Servicio de Orientación y Tutoría de la Facultad de Ciencias de la Salud), se convierte en un “problema” a ser tratado en la agenda institucional.

Cabe destacar que esto no podría haber sido posible sin el apoyo político de la gestión de la Secretaría Académica (2007-2010), lo cual aseguró un contexto favorable para la estructuración a nivel inter-facultades de la propuesta. En este entramado surgen los lazos simbólicos de unión con un pasado institucional que postulaba la apertura de los espacios académicos de la UNSa hacia la diversidad. Si bien la palabra “inclusión” se erige como un puente entre las bases institucionales y el actual proyecto de trabajo con alumnos indígenas, existen diferencias en los modos en que la diversidad se ha problematizado. Así, mientras en la década de 1970 la inclusión de la diversidad hacía referencia a los alumnos provenientes de los países limítrofes, en la propuesta de trabajo con los alumnos de pueblos indígenas es la variable étnica la que está puesta en juego.

En el ingreso específico de los jóvenes de la comunidad wichí de La Puntana a la UNSa, se vislumbra una coyuntura novedosa respecto a la posibilidad concreta de realizar estudios de nivel superior para estas poblaciones. La distancia entre la formación escolar de sus padres (primarias completas e incompletas) y su tercer año como estudiantes regulares de la universidad, ejemplifica este salto. En paralelo con el proceso institucional, se releva un conjunto de factores que posibilitaron el acceso de Luis, Julio y Pedro a la universidad, principalmente, el contacto con una docente y su equipo de investigación.

Durante la realización de las entrevistas los jóvenes han manifestado las dificultades que debieron sortear para ingresar y permanecer en la universidad. A partir de sus relatos, se vislumbra un panorama complejo en donde las diferencias con relación a la lengua materna, la situación económica, la relación con los docentes y con los textos académicos les han hecho pensar y sentir que la universidad les era una instancia ajena en doble sentido: desde la perspectiva territorial, era la primera vez que debían trasladarse de la comunidad para acceder a la enseñanza escolar y, desde una perspectiva simbólica, sintieron que sus conocimientos previos distaban mucho de los necesarios para poder manejarse con soltura en el ámbito universitario.

Respecto a la metodología de trabajo, se pondera el uso de la etnografía de la educación como una herramienta que permite conocer el entramado real de los procesos educativos (Levinson et al. 2007). De esta manera, al buscar el punto de vista tanto de las personas involucradas en la gestión del proyecto como de los destinatarios del mismo, se ha podido corroborar que una de las barreras más importantes a

traspasar por las políticas de acción afirmativa en el plano universitario es la brecha entre la teoría y los hechos:

“[...] Ir limando la bisagra entre la declamación y la acción. Porque si nos quedamos solamente en el discurso fundacional estamos creyendo que hay una situación que no es tal. Y explico por qué: nosotros [en la década de 1970] creíamos que con el ingreso tan fortalecido de chicos de países limítrofes teníamos muchos graduados chilenos, bolivianos, etc. Y no. No tenemos graduados. Los hemos perdido en el camino [...] Pero entonces pensamos: ¿cuáles fueron a lo largo de estos treinta y pico de años de existencia de la universidad las políticas de inclusión? Fueron declamativas” (Ex secretaria académica de la UNSa, 08-06-10).

De esta manera, la propuesta de “limar la bisagra entre exclamación y acción” se convierte en el principal objetivo de las políticas de inclusión novedosas que llevan adelante distintas universidades argentinas, como las de Cuyo, Salta y Misiones (Arce 2010). Si bien en términos generales son programas que se encuentran en un estadio germinal (puesto que están dispersos y, en muchos casos, abordan la problemática de una manera parcial), un análisis social de su conformación y ejecución resulta interesante para conocer “la cocina”, el “cómo” de la elaboración institucional de respuestas a las demandas del contexto regional.

Por todo lo anterior, insistimos en la necesidad de pensar nuevos diálogos (y formas de dialogar) entre una academia que comienza a “mapear” la diversidad cultural, un grupo de jóvenes que explora nuevas oportunidades de vida a partir del acceso a una mayor escolaridad y una forma particular de documentar procesos sociales anclados en la diferencia cultural y la desigualdad social. 📖

Fecha de recepción del artículo:

19 de octubre de 2010

Fecha de aceptación del artículo:

28 de noviembre de 2010

Correo electrónico:

maca_ossola@yahoo.com.ar

Dirección postal del autor:

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Complejo General San Martín, Campo Castañares, Av. Bolivia 5150, CP: 4400 Salta, Argentina.

Bibliografía

ARCE, Hugo. 2010. "Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal" en Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

AUGÉ, Marc y COLLEYN, Jean Paul. 2006. *Qué es la Antropología*. Buenos Aires: Paidós.

ABILÉS, Paola. 2010. "La escuela Olof Fabian Severin Jonsson: breve aproximación al estudio de la interculturalidad en la escuela de una comunidad wichi", ponencia presentada en el *VII Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina, 1 al 3 de julio de 2010.

BRIONES, Claudia. 2005. "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En Briones (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

BULIUBASICH, Catalina. 2009. "Derechos indígenas: la agenda urgente" en *Info-UNSa* (Salta, Argentina) N° 2, pp. 11.

CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. 1994. Santa Fe, Paraná: Sainte Claire Editora SRL.

DE VALLASCAR PALANCA, Diana. 2002. "La cultura: consideraciones para el diálogo intercultural", pp. 144-162. En: Graciano González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Editorial Razón y Sociedad.

DIETZ, Ghunther. 2002. "Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social". En: Graciano González Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Editorial Razón y Sociedad.

ESCOTET, Miguel Ángel. 1992. *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Editorial.

INDEC. 2001. Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001.

----- 2004-2005. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas.

----- 2008. Estimaciones de población total por departamento y año calendario. Período 2001-2010.

LEAKE, Andrés (coord.). 2008. *Los pueblos indígenas cazadores-recolectores del chaco salteño. Población, economía y tierras*. Salta, Argentina: Fundación Asociana: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Universidad Nacional de Salta.

LEVINSON, Bradley et al. 2007. "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, N° 34, pp. 825-840. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

LEY NACIONAL N° 24.521 de Educación Superior. Argentina.

NOVARO, Gabriela. 2006. "Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales*, Año 4. N° 7, pp. 49-60. Viña del Mar-Chile: Universidad de Valparaíso, CEIP.

OSSOLA, María Macarena. 2010. "Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias". Ponencia presentada en la *VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia CLACSO*.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/GTF/ossola.pdf>, consulta octubre de 2010.

PALADINO, Mariana. 2009. "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES* (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior), N° 6, pp. 81-122. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
<http://isees.org/ISEES-6.pdf>, consulta 23 de marzo de 2010.

REZAVAL, Julieta. 2008. *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO.

ROCKWELL, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (SPU) 2008. *Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: MECyT.

UNSa. 1972. *Bases Fundacionales de la Universidad Nacional de Salta*. Salta.

----- 1996. *Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*. Salta.

----- 2009. *Proyecto CILEU*. Salta.

----- 2009. *Resolución Consejo Directivo Facultad Ciencias de la Salud N° 174/2009*. Anexo redactado por BERGAGNA, Alejandra. <http://bo.unsa.edu.ar/cdsalud/R2009/R-CDSALUD-2009-0174.htm>, consulta 15 de enero de 2010.

-----2010. *Resolución Consejo Superior N° 197/2010*. <http://bo.unsa.edu.ar/cs/R2010/R-CS-2010-0197.pdf>, consulta: 3 de agosto de 2010.