



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria

María Macarena Ossola

Introducción

Los pueblos indígenas de América Latina han luchado durante siglos por el acceso a la ciudadanía y por el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos. Las movilizaciones de estos pueblos durante las últimas décadas del siglo XX lograron que la mayoría de los países latinoamericanos reconozca oficialmente su presencia, asumiendo que preexisten a la formación de los Estados Nacionales, y garantizando el ejercicio de ciudadanía pluriétnicas, multilingües y multiculturales. No obstante lo anterior, los pueblos indígenas aún conviven con situaciones de desigualdad estructural (falta de acceso a bienes y servicios, sub-empleo y desempleo, etc.) y de estigmatización, racismo y marginalización social.

Argentina no ha quedado al margen de estos procesos y en la Reforma Constitucional de 1994, el Estado nacional se proclamó multicultural y asumió la obligación de reparar el daño causado a los pueblos originarios. El país reconoce desde entonces la preexistencia territorial, étnica y cultural de estos pueblos y les otorga derechos específicos a nivel constitucional (artículo 75, inciso 17). Según datos oficiales, en el año 2010 existían en Argentina 955.032 personas que se reconocían pertenecientes o descendientes en primera generación de un pueblo indígena (INDEC, 2010), lo que equivalía al 2,3% de la población nacional. Sin embargo, en el país todavía predomina un imaginario social que identifica a los argentinos con los descendientes de los inmigrantes europeos, invisibilizando la diversidad cultural y lingüística existente. Debido a ello, los pueblos indígenas afrontan cotidianamente situaciones de discriminación y racismo, principalmente en el acceso a los sistemas de salud y escolar (Anaya, 2012). Este último, si bien ha adecuado parcialmente los contenidos y las modalidades hacia un eje intercultural, aún cuenta con grandes dificultades para garantizar a los pueblos indígenas el ingreso, la permanencia y la finalización a la totalidad de los niveles escolares existentes: inicial, primaria, secundaria y superior (universitario y terciario).

De manera particular, el acceso a mayores niveles de escolaridad representa, para estos pueblos, la adquisición de un *derecho-clave* o *derecho-llave*, que luego les permitirá acceder a otros derechos. Desde esta perspectiva, avanzar en la educación formal se vislumbra como una doble posibilidad. En primer lugar, supone una oportunidad personal para incrementar los conocimientos adquiridos, afianzar el uso de la española (entre quienes tienen una lengua indígena como primera lengua, como es el caso de los wichí que se describe más adelante) y ampliar los vínculos con la sociedad mayoritaria. En segundo lugar, representa una modalidad de colaboración con las luchas y las demandas del movimiento indígena. Debido a ello, la escolaridad formal es percibida como una herramienta necesaria en un contexto de falta de oportunidades – especialmente para las y los jóvenes – y de opresión cultural, territorial y lingüística.

La categoría Joven Indígena Universitario (JIU)

El contexto latinoamericano actual ha posicionado a los pueblos indígenas ante nuevos desafíos y posibilidades. En este marco, los sectores jóvenes muchas veces toman distancia de las trayectorias tradicionales realizadas por los adultos y ancianos, y deciden migrar a las ciudades, trabajar en espacios estatales o privados, participar en los medios de comunicación, etc. Este fenómeno (atravesado por otros de mayor escala, como la internacionalización de las organizaciones indígenas y la proliferación de tecnologías de la información y la comunicación) posibilita la emergencia de una multiplicidad de etiquetas sociales que surgen para dar cuenta de las particulares trayectorias biográficas de los jóvenes indígenas. Por lo tanto, han surgido términos como “nuevos actores sociales” (Dietz, 2009) o *intermediarios* (Kradolfer, 2010)¹, los cuales resaltan las nuevas formas de vivir la etnicidad en la coyuntura latinoamericana actual.

Utilizo la categoría Joven Indígena Universitario (JIU) (Ossola, 2013) para referirme a los estudiantes que adscriben a algún pueblo indígena y que realizan estudios superiores en universidades convencionales (es decir, que no han desarrollado programas o planes de estudio específicos para indígenas). Sin intentar encorsetar identificaciones y subjetividades múltiples, la categoría me permite retomar las tres variables que caracterizan las experiencias vitales y formativas de los jóvenes: la etnicidad, la escolaridad y la pertenencia a un determinado grupo etario.

Etnicidad

La etnicidad constituye la dimensión que señala la particularidad de los jóvenes indígenas en las universidades. Se corresponde con una percepción de la otredad operante en el sistema educativo argentino en el que la construcción de un “nosotros” se establece a partir de las diferencias con un “otro interno”: el indígena. Esta diferenciación tiene su correlato en una base de desigualdad estructural e histórica, proveniente de la colonización española. Concibo la etnicidad como una categoría plurívoca, llena de sentidos y no exenta de pujas y redefiniciones. La misma permite el acercamiento a los diversos modos de ser indígena en el contexto contemporáneo, a la vez que habilita sugerentes discusiones en torno de los límites entre la variable étnica y otras variables de subalternidad, como la clase social.

¹ Es importante hacer notar que las y los jóvenes participantes de las diferentes investigaciones antropológicas ponen en cuestión los términos asignados por las y los investigadores. A propósito, es importante señalar que la categoría de Joven Indígena Universitario/a no intenta ser un concepto acabado y de aplicación universal, sino más bien un modo particular de abordar una temática compleja y multifacética.

Escolaridad

Ingresar a la universidad se presenta como un hecho poco frecuente entre los pueblos indígenas en Argentina. Debido a ello, acceder a carreras universitarias ubica a los JIU en posiciones sociales novedosas, estableciendo algunas diferenciaciones entre estos jóvenes y el resto de los miembros de las comunidades (quienes en su mayoría no han asistido a la universidad). Asimismo, el ingreso de los JIU a la universidad, en muchas ocasiones produce discontinuidades al interior de la organización familiar y social comunitaria, así como también provoca modificaciones entre los miembros de la universidad, que plantean diferentes formas de “acoger” e “incluir” a los estudiantes indígenas.

Edad

Concibo a los jóvenes como sujetos activos y creativos en la elaboración de sus proyectos vitales y educativos (formales y no formales). Contemplo a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado pero también interpelador de los órdenes instituidos (Padawer, 2004). La juventud no es asumida como un dato *per se*, sino en su relación social con otros grupos de edades con los que interactúa y discute por la adquisición de los bienes y servicios disponibles (Kropff, 2010), lo cual incluye a la educación formal. Es importante señalar que el acceso de los JIU a la universidad produce intensos intercambios culturales y sociales, convirtiéndose en lugares propicios para practicar y experimentar nuevas conductas, como ser la convivencia entre pares sin vínculos de parentesco y entre diferentes sexos, la postergación del casamiento o la conformación de una familia, la obtención de mayores niveles de autonomía, y ciertos cambios en los roles de género y generación, que en muchos casos no serían fáciles de transitar en sus comunidades de origen (Czarny; Ossola; Paladino, 2018).

Ingreso, permanencia y graduación universitaria

El ingreso a la universidad² guarda múltiples sentidos para las y los jóvenes indígenas. Lo primero que hay que destacar es que existe para estos pueblos diferentes modos de llegar a la universidad. Para algunos, se trata de un proyecto por el que han tenido que esforzarse durante muchos años; otros llegan por situaciones más o menos fortuitas; y, en muy pocas circunstancias, se trata de una etapa de formación ya conocida (a través de algunas experiencias familiares previas). En todos los casos, el ingreso a la universidad implica la apertura de una serie de negociaciones entre las y los jóvenes indígenas, sus familias y sus comunidades. En el caso de las mujeres, generalmente se

2 A diferencia de otros países de la región, en Argentina el ingreso a las universidades es – mayoritariamente – libre e irrestricto. La ley N° 24.521 establece la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la educación superior, considerándola un bien público y un derecho humano. La ley también establece la gratuidad de las carreras de grado que se dictan en las universidades públicas. Esto quiere decir que para acceder a la oferta académica de las universidades públicas sólo se requiere poseer el nivel medio (secundaria) concluido. No obstante, los mecanismos selectivos universitarios operan durante el desarrollo de las carreras, periodo en el que se evidencia un elevado porcentaje de abandono y deserción.

presentan mayores obstáculos, pues la realización de trayectorias escolares prolongadas puede entrar en conflicto con los roles tradicionales ligados al cuidado de la familia y la maternidad (Martínez Contreras, 2012).

Como señalé más arriba, el acceso a los estudios superiores es percibido como un hito significativo en la trayectoria vital de los JIU, sobre todo para quienes conforman la primera generación en acceder a estudios universitarios. Entre ellos se encuentran los que provienen de comunidades rurales alejadas de las ciudades, en donde aún se emplea cotidianamente la lengua indígena y para quienes la universidad representa un espacio alejado y ajeno – como en el caso de los jóvenes wichí que se señala más adelante –. Asimismo, se ha documentado que el acceso a la ciudad y a la universidad habilita cuestionamientos personales sobre el lugar de pertenencia, la identidad y la trayectoria escolar previa. Esto sucede al contrastar el ámbito de pertenencia familiar-comunitario con el espacio universitario y los saberes y lenguajes específicos que allí se utilizan.

Si el ingreso constituye un hito, la permanencia está marcada por privaciones, sentimientos de extrañamiento, situaciones de discriminación y cambios en la autopercepción. Permanecer en la universidad y avanzar en los estudios implica un enorme esfuerzo económico, como así también el despliegue de diferentes estrategias, tanto para afrontar la vida en la ciudad como para apropiarse de los conocimientos académicos – aún anclados en la tradición occidental, racional y erudita, y alejados de las prácticas vivenciales que vertebran el aprendizaje entre los pueblos indígenas. Otra gran dificultad para la permanencia en la universidad entre los JIU la constituyen los frecuentes problemas de salud y las dificultades para acceder a los tratamientos específicos. Esto incluye tratamientos de enfermedades leves y otras severas. Algunas de ellas son recurrentes, como es el caso de la tuberculosis entre los wichí (Mancinelli, 2019) y los mbyà guaraní (Núñez, 2019).

Pero la universidad también es un ámbito privilegiado para la extensión de vínculos y la creación de nuevas redes de sociabilidad y pertenencia. Diferentes estudios han desatacado la importancia que revisten para las y los jóvenes indígenas la creación y consolidación de lazos con estudiantes no indígenas – quienes colaboran en la medida de sus posibilidades con el sostenimiento económico, y los ayudan también en aspectos académicos. Asimismo, son importantes los vínculos que los JIU generan con pares procedentes de otros pueblos indígenas (e incluso del mismo pueblo, pero de otras comunidades). En estos casos la diversidad cultural y lingüística constituye un medio para generar relaciones de proximidad y construir nuevos grupos de apoyo y afinidad. En algunas oportunidades, estas vinculaciones conducen a significativas reflexiones sobre los roles de las lenguas y las culturas en las universidades, y constituyen el puntapié inicial para la organización estudiantil indígena a través de la creación de comunidades de estudiantes universitarios indígenas (es el caso, por ejemplo, de la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta) y la realización de encuentros estudiantiles, como el Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios, realizado durante 2013 en la Universidad Nacional del Chaco Austral, en la provincia de Chaco.

Las universidades no han quedado al margen de estos procesos, y han implementado diferentes mecanismos para la retención de los estudiantes indígenas, como así también para la promoción de las relaciones interculturales. En Argentina, donde las relaciones étnico-raciales no constituyen el eje de las políticas públicas, lo anterior se ejecuta principalmente a través de programas de tutorías universitarias, que tienen el objetivo de brindar apoyo académico específico a los estudiantes indígenas a través de la figura de los tutores (estudiantes avanzados), quienes despliegan diversas estrategias de contención y soporte académico (Rodríguez; Ossola, 2019). En el marco de las tutorías también se proponen talleres sobre diferentes temáticas, algunas vinculadas a los contenidos de las carreras que cursan los estudiantes y otras ligadas a intereses específicos, como ser las problemáticas territoriales, las relaciones de género, la salud intercultural, etc. En ciertos casos, las universidades implementan, además de las tutorías, ayudas económicas para los estudiantes indígenas. Algunas, incluso, establecen programas institucionales de colaboración con las comunidades originarias, en los cuales se involucra no sólo a los docentes universitarios y los estudiantes indígenas, sino también a los sabios y representantes de las organizaciones indígenas. Este es el caso, por ejemplo, del Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Luján; Soto; Rosso, 2018). Este programa cuenta actualmente con diez años de funcionamiento ininterrumpido – está en vigencia desde 2011 – y ha generado un impacto relevante, tanto en lo que refiere al sostenimiento temporal de una acción de inclusión para estudiantes indígenas, como así también en el énfasis puesto en garantizar la participación de los indígenas en las tomas de decisiones institucionales (Rosso, 2019).

También ha sido identificada la importancia que tienen los proyectos de extensión y transferencia universitaria para lograr la permanencia de los estudiantes indígenas (Ossola, 2018; Mancinelli, 2019). Es importante señalar que los equipos que realizan tareas de extensión intervienen directamente en la vida cotidiana de las comunidades, tomando dimensión de las necesidades reales de las personas, y trabajando en la adecuación de los conocimientos académicos a los fines de adaptarlos a las demandas de la sociedad. Asimismo, se trata de espacios formativos en los cuales las relaciones son cercanas, y se generan vínculos más horizontales entre los diferentes miembros de la universidad (profesores, graduados, estudiantes), los cuales permiten el intercambio y la colaboración con mayores niveles de paridad. Específicamente, los jóvenes indígenas señalan que se sienten cómodos en los ámbitos de extensión, donde pueden simultáneamente enseñar y aprender. De esta manera se ponen en valor los saberes que poseen en tanto miembros de dos comunidades (la indígena y la académica), afianzan su permanencia en la universidad y construyen conocimientos interculturales (Ossola, 2018).

La graduación, por su parte, es el objetivo principal de los JIU. En Argentina no hay registros formales que permitan cuantificar la cantidad de egresados indígenas, pero se conoce que muy pocos logran finalizar los estudios superiores. Es importante señalar que existen amplios debates acerca de la profesionalización entre los pueblos indígenas. Entre ellos se encuentra la pregunta por la participación efectiva que tendrán las y los egresados en la lucha mantenida por los movimientos indígenas: ¿deberían retornar a las comunidades?, ¿resulta más apropiado apoyar las reivindicaciones desde

las ciudades, donde se accede al poder político y mediático? Las posturas son variadas, pero los estudios en curso indican que no existen maneras predefinidas de colaborar, más bien son múltiples las formas de participar y contribuir con los movimientos indígenas (Czarny; Ossola; Paladino, 2018).

Aparece en esta instancia el rol del “intelectual indígena” como una figura que refleja las tensiones y negociaciones entre las tradiciones culturales indígenas y los perfiles profesionales universitarios. En diferentes países (entre ellos Argentina, Brasil, México y Guatemala), las y los intelectuales indígenas egresados de las universidades deben disputar su (re)inserción en los ámbitos comunitarios (donde negocian con los intelectuales “tradicionales”: caciques, chamanes, etc.), como así también sus roles en los espacios laborales donde desarrollan sus actividades profesionales junto a los no indígena (administrativos públicos, miembros de organizaciones no gubernamentales, etc.). Todo ello vincula su figura a complejas reconfiguraciones profesionales y étnico-políticas en el contexto actual latinoamericano (Paladino; Zapata, 2018).

Pero los jóvenes indígenas egresados de las universidades no sólo son cuestionados en base a las tensiones políticas y su inserción profesional. En muchas ocasiones sus identidades y lealtades son puestas en duda debido al tiempo transcurrido en las ciudades – en detrimento del tiempo en las comunidades – y al poco uso de la lengua indígena durante la realización de sus estudios superiores. También sus nuevas formas de vestir y de expresarse corporalmente son controversiales en los contextos comunitarios. Esto se debe a que durante los años de formación universitaria los jóvenes tienen la posibilidad de acceder a nuevas experiencias de socialización, ligadas al deporte, la danza, la música, el arte, y un sinfín de prácticas y consumos culturales que no están presentes en las comunidades. Estas nuevas modalidades de socialización reconfiguran sus adscripciones identitarias y contribuyen a la aparición de novedosas identificaciones (como, por ejemplo: indígena-punk; indígena-drag queen; entre otras). No obstante lo anterior, es importante indicar que no se pueden realizar generalizaciones totalizantes, pues cada pueblo indígena tiene una historia particular de vinculación con las instituciones estatales. A su vez, los registros etnográficos obtenidos por diferentes investigaciones dan cuenta de la enorme diversidad que existe al interior de cada pueblo indígena.

Los jóvenes universitarios wichí

Desde el año 2009 realizo investigación etnográfica junto a jóvenes wichí que desarrollan estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). Los wichí son un pueblo indígena que habita en la región del Gran Chaco³ desde hace aproximadamente siete mil años (Alvarsson, 1998). En Argentina, según datos de 2004, existen 40.036

3 El Chaco es una extensa planicie ubicada al centro de América del Sur. Es atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte Sudeste de Bolivia, Nordeste de Argentina y Oeste de Paraguay. El Chaco es dividido en tres subregiones: Boreal, Central y Austral. El clima chaqueño es tropical, cálido y semi-desértico.

personas miembros de este pueblo ubicados en las provincias de Chaco, Formosa y Salta (INDEC, 2004-2005). Antiguamente cazadores-recolectores, en la actualidad los wichí combinan prácticas de auto-subsistencia (pesca, caza y recolección de frutos) con trabajos remunerados (principalmente cargos rentados por el gobierno municipal o provincial) y la recepción de ingresos económicos estatales (programas de asistencia social). En términos generales, los wichí sobresalen entre los pueblos indígenas argentinos por dos razones: la prevalencia en el uso de la lengua indígena (el 90% de la población wichí utiliza la lengua indígena como primera lengua) y la marcada desigualdad en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación, la vivienda y la tenencia del territorio que ocupan. Cabe destacar que junto a los mbyà guaraní, los wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (UNICEF, 2009). De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí puede entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2006), la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios evidencia la situación de desigualdad estructural que caracteriza a los pueblos indígenas argentinos.

Mi investigación doctoral se centró en el estudio de las trayectorias escolares de un grupo de jóvenes wichí que logró acceder a las carreras de Ciencias de la Educación y de Filosofía en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina), siendo los primeros miembros de su comunidad en ingresar al nivel universitario (Ossola, 2013; 2015). Allí he señalado que el principal desafío para estos jóvenes en el desarrollo de sus estudios ha sido el factor económico, seguido por las dificultades surgidas por tener como primera lengua una lengua indígena, y el sentimiento de que la educación que recibieron en las comunidades era inapropiada para realizar estudios universitarios. En el próximo apartado detallaré de qué manera estos jóvenes han escogido las carreras universitarias a seguir, y por qué esta elección se vincula a procesos etnopolíticos.

La elección de la carrera y el carácter etnopolítico de la formación universitaria

¿Cómo escogen los jóvenes wichí las carreras universitarias que cursan?, ¿qué criterios guían la elección de sus estudios? Existen tres ámbitos curriculares que gozan de aceptación generalizada entre los wichí: la educación, la salud y el derecho. Se trata de una tríada que constituye una suerte de guía para la elección de las carreras universitarias. Como lo expresa un joven wichí: “Lo que nos interesa a nosotros son la educación, la salud y la política. Porque son las áreas más desgastadas para nosotros” (Julio)⁴.

Sin embargo, el consenso en torno de estos tres ámbitos no es igualitario o equivalente. Por un lado, la *salud* y la *educación* se corresponden de manera directa con la elección de las carreras de Enfermería y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Los beneficios

4 Los registros fueron obtenidos en entrevistas en profundidad desarrolladas entre 2009 y 2015. Corresponden a jóvenes universitarios wichí. Los nombres aquí expresados son ficticios.

de seguir estas carreras se relacionan con la posibilidad de mejorar la atención médica y la calidad educativa en las comunidades indígenas: *“La idea de estudiar Ciencias de la Educación era para eso: para cambiar el modelo educativo que nos enseñaron a nosotros”* (Luis). Por otro lado, el derecho aglutina significados más amplios respecto de la formación política de las nuevas generaciones, y no se adecúa necesariamente a los contenidos específicos de alguna carrera de grado. En este sentido, el ámbito del derecho es transversal a la propia elección de estudiar, y se vincula con el carácter *etnopolítico* que tiene el desarrollo de carreras universitarias para estos jóvenes, el cual expresa: una actitud frente al estudio (en la que destaca el empleo de un discurso indígena), una guía de acción colectiva que señala el comportamiento adecuado en relación con las instituciones de educación superior (que incluye cierto grado de sospecha frente a las instituciones occidentales) y la posibilidad de ocupar un lugar de prestigio (en un contexto de inequidad y oportunidades limitadas para los jóvenes).

Por ello, el desarrollo de carreras universitarias en la ciudad de Salta se encuentra íntimamente relacionados con aquello que la comunidad entiende como *hacer política*, lo cual incluye: la creación y/o extensión de redes de contactos – particularmente con criollos o blancos –, la apropiación de formas socialmente valoradas de utilizar la lengua castellana (en formato ciudadano y en soportes escritos) y la legitimación de la posición social que ocupan por hacer uso del sistema de educación estatal (que es ajeno en primera instancia) del cual se apropian con el fin de colaboración con el colectivo indígena (Ossola, 2013; 2015). Asimismo, la universidad constituye para los jóvenes wichí un espacio social que les otorga prestigio dentro de la comunidad indígena. Este prestigio se divide en el trato diferencial que ellos reciben por parte de los líderes comunitarios y los ancianos. Estos últimos, en ocasiones les piden consejos respecto de cómo interactuar con el mundo de los blancos, principalmente en aspectos burocráticos y legales (respuestas de documentación legal, escritura de cartas y notas, gestiones en la ciudad, etc.). No se trata sólo de actuar como “mediadores culturales”, sino de obtener un espacio de reconocimiento propio, dentro de la comunidad de origen, y en los términos bajo los cuales sus miembros conciben el poder y el prestigio.

Como he mencionado más arriba, la realización de estudios universitarios se encuentra íntimamente ligada a la creación de nuevas formas de comunicación entre la sociedad indígena y la sociedad mayoritaria. Los jóvenes ingresan a la educación superior para capacitarse en diferentes tipos de destrezas que ellos consideran relevantes para hacer política, es decir, para modificar los vínculos interétnicos (entre su comunidad y la sociedad mayoritaria). No obstante, el ingreso a la educación universitaria también modifica las relaciones intraétnicas (al interior de la comunidad indígena), donde los jóvenes ocupan posiciones subordinadas al orden adultocéntrico:

“Nosotros respetamos mucho a los caciques y a todos los mayores en general. Pero hay cosas que ellos no pudieron hacer, o no saben, porque no tuvieron la suerte de ir a la universidad y de apropiarse de los conocimientos de la ciudad. Entonces algunas cosas sí tienen razón, pero otras no” (Julio).

Esta observación del joven muestra la diversificación de puntos de vista que genera el acercamiento de los JIU con la sociedad mayoritaria⁵. El contacto interétnico fluido permite que los jóvenes observen la realidad comunitaria desde otras perspectivas, y muchas veces se muestren críticos de los modos de accionar que tienen los adultos en las comunidades. Sin embargo, la posición crítica no equivale al alejamiento de las costumbres y las tradiciones, sino a una revisión de las mismas – desde su posición singular como *indígenas* y como *indígenas universitarios*.

JIU: nuevas experiencias juveniles y construcción de ciudadanías plurales

El acceso a la universidad por parte de las y los jóvenes indígenas contribuye a su formación personal y – en muchos casos – plantea una colaboración estrecha con las comunidades. Pero sus experiencias formativas en los ámbitos citadinos y académicos van más allá de la profesionalización y permiten trazar nuevas perspectivas para abordar la interculturalización de la educación superior y la construcción de ciudadanías plurales en América Latina.

Como he señalado, las trayectorias sociales y escolares de estos jóvenes reconfiguran los ámbitos comunitarios y universitarios, generando nuevos vínculos entre la adquisición de conocimientos y las conformaciones identitarias en contextos de diversidad cultural y lingüística, y de desigualdad económica. De este modo, sus biografías constituyen testimonios de los encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y los pueblos indígenas, y el análisis de sus experiencias en la universidad expresa las modalidades diferenciadas de praxis académica que ellos mismos instituyen (las cuales contienen novedosas formas de vinculación entre las personas y los saberes).

En el caso particular de los wichí, el ingreso a la universidad ha conllevado la superación de grandes dificultades, como ser las económicas, y las inseguridades respecto de sus trayectorias escolares previas. En el caso de la elección de las carreras, como hemos señalado, han escogido en base a las necesidades de su pueblo (mejorar los sistemas de salud y de educación) y también ha sido importante el carácter *etnopolítico* que reviste el hecho de acceder a la universidad.

Por todo lo anterior, sostengo que el ingreso a la universidad por parte de las y los jóvenes indígenas trae aparejada la emergencia de nuevas experiencias juveniles que impactan en los entramados sociales y en los entornos por los cuales transitan los jóvenes. Tales experiencias demandan la reelaboración de los roles y los espacios sociales asignados a las generaciones jóvenes, quienes en pleno siglo XXI puján por la construcción de ciudadanías múltiples y de proyectos interculturales respetuosos de la diversidad étnica y lingüística.

5 La comunidad wichí de donde provienen los jóvenes es una comunidad rural de 2.000 personas aproximadamente, que se encuentra alejada de los centros urbanos y también de los parajes criollos (personas no indígenas). Allí, los niños son socializados en lengua wichí y sólo toman contacto con el español al ingresar a la escolaridad formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARSSON, J. A. **The Mataco of the Gran Chaco**. An Ethnographic Account of Change and Continuity in the Mataco Socio-Economic Organization. Stockholm-Sweden: Uppsala Studies in Cultural Anthropology, 1998.
- ANAYA, J. **Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya**. La situación de los pueblos indígenas en Argentina. Ginebra: Naciones Unidas, 2012.
- CZARNY, G.; OSSOLA, M. M.; PALADINO, M. Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. **Antropología Andina Muhunchik – Jathasa (Universidad Nacional del Altiplano)**, Puno, v. 5, n. 1, p. 5-17, jan./jun., 2018.
- DIETZ, G. Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo-indigenismo? **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, vol. 2, n. 3, p. 55-75, 2009.
- HECHT, A. C. De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). **Cuadernos Interculturales**, año 4, n. 6, p. 93-113, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). **Censo Nacional de Población y Viviendas**. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas**. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2004-2005.
- KRADOLFER, S. Categorización y culturalización de lo indígena en Argentina durante las últimas décadas. **Quaderns-e del Institut Català d’ Antropologia**, vol. 15, n. 2, p. 60-67, 2010.
- KROPFF, L. Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. **Avá**, n. 16, p. 171-187, 2010.
- LUJÁN, A.; SOTO M.; ROSSO, L. Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. **Antropología Andina Muhunchik – Jathasa (Universidad Nacional del Altiplano)**, Puno, v. 5 n. 1, p. 43-66, jan./jun., 2018.
- MANCINELLI, G. **Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.
- MARTÍNEZ CONTRERAS, A. Joven indígena: trayectoria de vida. Na ni macehuali, ni petok o ni nelhuayotok pan se almontlalli kampa kamanalti nahuatlatolli. In: CZARNY, G. (Org.). **Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco**. Relatos escolares desde la educación superior. Ciudad de México: México, 2012, p. 29-40.
- NÚÑEZ, Y. I. **Interculturalidad, educación superior y mercado laboral**. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2019.
- OSSOLA, M. M. Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. **Praxis Educativa**, Santa Rosa, v. 22, n. 3, p. 56-63, set./dez., 2018.
- OSSOLA, M. M. **Aprender de las dos ciencias**. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: EDUNSE, 2015.

OSSOLA, M. M. **Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

PADAWER, A. Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. **Kairos Revista de Temas Sociales**, v. 8, n. 14, p. 1-14, 2004.

PALADINO, M.; ZAPATA, L. Imaginación y coraje. Producción académica y militancia etnopolítica de intelectuales indígenas en Argentina, Brasil, Guatemala y México. **Avá**, Posadas, n. 33, p. 9-34.

RODRÍGUEZ, N.; OSSOLA, M. M. Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. **Alteridad**. Revista de Educación, Quito, vol. 14, n. 2, p. 172-183, jul./dez., 2019.

ROSSO, L. Universidades convencionales y participación indígena. Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina. **Tellus**, Campo Grande, ano 19, n. 38, p. 369-393, jan./abr., 2019.

UNICEF. **Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación.** Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A., 2009.

RESUMEN

El artículo presenta los debates que se generan en torno al acceso, la permanencia y la graduación de las y los jóvenes indígenas en las universidades argentinas. En la introducción se describen los contextos de diversidad cultural y desigualdad económica en los cuales los pueblos indígenas desarrollan sus trayectorias sociales y escolares. Seguidamente se presentan las dificultades para el ingreso y los desafíos para la permanencia en la universidad, señalando los mecanismos empleados por las universidades para retener a los estudiantes indígenas y destacando la importancia de la participación en proyectos de extensión y transferencia. Luego se abordan los retos asociados a la profesionalización y las tensiones en torno a los roles de los intelectuales indígenas. A continuación, se señalan algunas especificidades de la formación universitaria entre los wichí en la provincia de Salta. Por último, se destacan los aportes de los indígenas universitarios a la interculturalización de la educación superior y a la generación de ciudadanías plurales.

Palabras clave:

jóvenes indígenas, educación superior, interculturalidad, diversidad, desigualdad.

Jovens indígenas e educação superior na Argentina.

Experiências e desafios do ingresso, a permanência e a graduação universitária.

RESUMO

O artigo apresenta os debates que se geram em torno do acesso, a permanência e a formatura dos jovens indígenas nas universidades argentinas. Na introdução são descritos os contextos de diversidade cultural e desigualdade econômica nos quais os povos indígenas desenvolvem suas trajetórias sociais e escolares. Seguidamente são apresentadas as dificuldades para o ingresso e os desafios para a permanência na universidade, salientando os mecanismos utilizados pelas universidades para reter os estudantes indígenas e destacando a importância da participação em projetos de extensão e transferência. Posteriormente são abordados os desafios associados à profissionalização e as tensões em torno dos papéis dos intelectuais indígenas. Depois disso, são enunciadas algumas especificidades da formação universitária entre os wichí no estado de Salta (Argentina). Por último, são destacadas as contribuições dos indígenas universitários à interculturalização da educação superior e à geração de cidadanias plurais.

Palavras-chave:

jovens indígenas, educação superior, interculturalidade, diversidade, desigualdade.

Young indigenous people and higher education in Argentina.

Experiences and challenges of enrollment, maintenance and university graduation.

ABSTRACT

The article presents the debates generated around the access, maintenance and the graduation of young indigenous people in argentinian universities. In the introduction the contexts of cultural diversity and economical inequality in which indigenous people develop their social and scholar trajectories are described. Next, the difficulties for the enrollment and the challenges of maintenance in the university are presented, pointing towards the mechanisms employed by the universities to retain the indigenous students and highlighting the importance of the participation in outreach projects and scientific dissemination. Then, the challenges associated with the professionalization and the tensions surrounding the roles of indigenous intellectuals is approached. Subsequently, attention is directed towards some of the specificities of university training among the wichí in the province of Salta (Argentina). Lastly, the contributions of indigenous university students to the interculturalization of higher education and the generation of plural citizenship is emphasized.

Keywords: young indigenous people, higher education, intercultural, diversity, inequality.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 02/10/2019

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 21/02/2020



María Macarena Ossola

Licenciada en Antropología (UNSa) y Doctora en Antropología Sociocultural, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora Adjunta del CONICET en el ICSOH (Universidad Nacional de Salta), Argentina.

E-mail: macossola@gmail.com