

Jovenes Indigenas y Educacion Superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad.

Luján, Adriana Elizabeth; Torres y Jonatan.

Cita:

Luján, Adriana Elizabeth; Torres y Jonatan (2014). *Jovenes Indigenas y Educacion Superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/339>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/hcg>

Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad

Adriana Luján, Jonatan Torres

Programa Pueblos Indígenas -Universidad Nacional del Nordeste

lujanae@hotmail.com; jonatan-jft@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia nos proponemos presentar un análisis inicial respecto de la implementación del Programa Pueblos Indígenas (Universidad Nacional del Nordeste), proyecto de tipo institucional destinado a los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit de la Provincia del Chaco, y aprobado por el Consejo Superior en 2010. Dicho Programa comprende entre sus líneas de acción, el otorgamiento de becas para apoyar el ingreso de estos jóvenes a las carreras de grado de la Universidad, como así también el desarrollo de mecanismos de apoyo y orientación para incentivar la permanencia de los mismos y su futuro egreso, una vez culminado el trayecto de formación universitaria.

Dicho esto, nuestro propósito es reflexionar sobre aspectos emergentes durante el proceso de implementación de esta línea, tales como: los sentidos que adquiere el ingreso a la Universidad para jóvenes indígenas del Chaco; las rupturas y continuidades que perciben estos jóvenes entre sus experiencias escolares iniciales y la educación en la Universidad. Por otra parte, indagaremos en los mecanismos institucionales desplegados para aportar al ingreso y permanencia de los estudiantes indígenas becados.

Para ello recurrimos a la observación de talleres destinados a los estudiantes y a otros actores involucrados (tutores y referentes de las comunidades indígenas). Asumimos aquí el rol de participantes observadores, ya que formamos parte de la institución y nos desempeñamos en distintas actividades dentro del Programa referido. Explicitando esta implicancia adherimos al concepto de Guber (2001) quien sostiene que “la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural”, en este caso la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad se convierten en las herramientas que, lejos de empañar, nos acercan al objeto de estudio.

La información recabada en una primera etapa del proceso nos sirvió de punto de partida para seguir indagando a través de entrevistas semi-estructuradas. También se recabó información estadística producida por el Programa Pueblos Indígenas a través de la revisión documental.

SOBRE EL PROGRAMA PUEBLOS INDÍGENAS Y SUS ALCANCES.

El Programa Pueblos Indígenas¹ (en adelante PPI) se propone llevar adelante la decisión política de apoyar el acceso de los/las jóvenes de los pueblos qom, wichí y moqoit de la provincia del Chaco a la educación universitaria y contempla su consulta y participación a modo de garantizar una “adecuada comprensión de sus necesidades y expectativas, y el respeto de sus pautas culturales, su lengua y su identidad étnica” (Res.Nº733/10, pag. 2).

Su plan de acción plantea el otorgamiento de becas integrales de manera de generar las condiciones necesarias, materiales y simbólicas, para el acceso de jóvenes a la educación superior universitaria, colaborando en la concreción de los derechos que les son propios² y contar con profesionales indígenas que puedan asistir en el desarrollo de sus comunidades, en salud, educación, derecho, medio ambiente, vivienda, y toda otra formación y disciplina de la oferta universitaria.

Conjuntamente con el apoyo material de las Becas se encuentra el apoyo pedagógico y orientación a través de tutorías.

El sistema de tutorías comprende acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los estudiantes y generar, de alguna manera en ese acompañamiento, condiciones de respeto a su comunidad de origen, la propia lengua y la valoración de su cultura en el ámbito universitario. Estas condiciones se consideran imprescindibles para disminuir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes y la integración. Esta propuesta sostiene la figura del tutor como un alumno avanzado de cada una de las carreras que contienen estudiantes indígenas en su matrícula.

¹ Aprobado por Resolución N° 733/2010 por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste.

² “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales art. 27 (1989), adoptado por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071)

La asistencia tutorial permite un contacto directo con los estudiantes (becarios o no) desde la figura del “par”, ya que se considera fundamental su experiencia en el recorrido para poder brindar un acompañamiento apropiado.

Cabe mencionar que estos tutores alumnos son capacitados³ específicamente en la temática, creando espacios de formación que favorezcan la comprensión de la interculturalidad y las particularidades que demandan su rol en este tipo de experiencia.

SENTIDOS QUE ADQUIERE EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

A los fines de acercarnos al análisis de lo que implica el acceso a la universidad para los/las jóvenes de las comunidades indígenas, consideramos necesario tomar como punto de partida la descripción general del grupo y su procedencia para luego indagar sobre sus logros, dificultades y expectativas como estudiantes universitarios.

Migración y procesos de inclusión

Los datos estadísticos disponibles a la fecha, dan cuenta que el grupo de estudiantes que forma parte del PPI se compone de un total de 56 estudiantes, representativos de los pueblos originarios que conforman el mapa de la Provincia del Chaco. A continuación cuadro de distribución.

Distribución de estudiantes por Etnias		
Etnia	Cantidad	Porcentaje
Qom	47	84%
Moqoit	5	9%
Wichí	4	7%

Fuente: PPI. UNNE. Septiembre 2014

Los/las jóvenes cursan carreras en diferentes unidades académicas pero son las Facultades de Derecho y Humanidades las que concentran el mayor porcentaje de becarios (73%)⁴. Respecto al género, las mujeres representan el 56% del total, constituyendo el 44% los varones.

³ Proyecto Formación y Orientación de Tutores del Programa Pueblos Indígenas aprobado por Resol.N° 2202/14 Rect.UNNE.

⁴ Una minoría se encuentra cursando las carreras de Licenciatura en Criminalística (2%), Odontología (2%), Ingeniería Electromecánica (2%), Lic. En Gestión y Desarrollo Cultura (3%), aumentando levemente el porcentaje en Arquitectura y Diseño Gráfico (4%), Contador Público (6%) y Enfermería (8%).

Sobre el lugar de procedencia, el 63% de los estudiantes, reside en el Gran Resistencia⁵ lo que suponemos facilita un mayor acceso, debido a que cuentan con servicio de transporte público que permite el desplazamiento a las distintas unidades académicas en las que cursan las carreras, significando menos distancias a recorrer.

Por otro lado, el 37% restante de los/las estudiantes provienen del interior de la provincia del Chaco⁶, lo que implica movimientos migratorios desde sus lugares de origen a las ciudades donde se ubican las sedes académicas de la Universidad.

Sobre esta movilidad, se presentan dos clasificaciones: un grupo conformado por estudiantes que se movilizan, recorriendo kilómetros de distancias, para asistir a sus respectivas clases pero regresando a sus lugares de residencia. Es el caso de los estudiantes que cursan en la sede de J. J. Castelli⁷. El otro grupo compuesto por estudiantes que realizan una “migración”⁸ de mayor extensión temporal, pasando a residir en las localidades donde se encuentran las sedes a las que concurren (Resistencia y Corrientes). En este caso, los/las jóvenes en su mayoría se alojan en las residencias estudiantiles, mientras que un menor número de estudiantes alquila o vive con familiares.

Teniendo en cuenta este escenario, no podemos hablar únicamente de movimiento en cuanto cambio físico como lo es el desplazamiento territorial que los individuos realizan, sino que damos una nueva mirada para el caso que estudiamos y analizamos los cambios desde la perspectiva de Czarny (2007), concibiendo la idea de escolaridad como un acto migrante, en tanto que implica para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades - de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etc.-, diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias.

⁵ Con esta denominación hacemos referencia tanto a la capital provincial como a las ciudades que la circundan: Puerto Vilelas, Barranqueras, Fontana.

⁶ Los estudiantes del interior proceden de localidades como: Villa Rio Bermejito, J. J. Castelli, El Zauzalito, P. R. Saenz Peña, Pampa del Indio, Selva Rio de Oro, Colonia Aborigen, Quitilipi, Las Palmas, Los Laureles.

⁷ Ciudad en la que se ubica una extensión de la UNNE. Facultad de Derecho.

⁸ Entendemos, en este punto a la “migración” como “el cambio permanente o semipermanente de residencia de los individuos,...que implica cambios en los sistemas de integración de los que migran” (Tamagno, 2001).

Según la autora, el acceso a mayores niveles de escolarización de miembros de las comunidades indígenas, ha estado vinculado, desde tiempo atrás, con la acción de migrar debido a la ausencia de secundarias, bachilleratos y universidades en sus localidades de origen. Esta migración implica para los/las jóvenes sortear todos los obstáculos que el hecho les presenta –dominar el español, esconder la identidad, olvidar en muchos casos las lenguas, etc.–, cuestiones que han impactado en ellos y se han expresado, en mayor o menor grado como “desencuentro intercultural” (Czarny, 2017)

Observamos que para algunos de estos jóvenes indígenas, ingresantes y migrantes, el contacto con los saberes introductorios de la carrera elegida y/o con los mecanismos de funcionamiento de la institución, les ha significado un importante desencuentro intercultural que apresuró la decisión de abandonar la carrera y retornar a sus hogares.

En relación con esto una joven expresa: “*Me costaba comprender las consignas, ni la metodología de cursado, quizás por mis dificultades lingüísticas*” (Estudiante 1 15/10/2013)

Sumado a esto, los estudiantes migrantes - quienes inician estudios en ciudades distintas a sus ciudades o localidades de origen- se ven condicionados a adquirir otros tipos de aprendizajes que van más allá de lo académico e institucional, tales como: crear lazos afectivos con nuevos compañeros, familiarizarse con la nueva ciudad, usar nuevos medios de transporte, aprender a convivir con otros, aprender nuevas configuraciones del territorio y temporales, respetar espacios comunes, superar la ausencia de los familiares, encontrar nuevos referentes, etc.⁹

Otra particularidad que observamos, tiene que ver con la dificultad que algunos de estos jóvenes tienen para volver desde sus lugares de origen a las sedes donde cursan sus carreras, en ocasiones de receso académico como feriados o vacaciones.

El encuentro con sus familiares, con sus espacios y tiempos habituales, resultaría gratificante y contenedor. La lengua podría ser un factor de incidencia importante, los estudiantes hablantes de su lengua materna sienten como pérdida el hecho de no poder hablarla en el ámbito universitario. Así lo expresa la estudiante entrevistada:

⁹ “Aprendiendo a ser estudiante universitario” *Folleto de iniciación a la vida Universitaria. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.*

“(…) viajo mucho a Sáenz Peña¹⁰ porque viviendo en ciudades grandes dejas tu cultura, es como que te desprendés de todo lo que realmente es tuyo y lo primero que dejas de hacer es hablar la lengua porque la gente de acá no habla la lengua ...y es como que me siento incómoda porque la gente no habla la lengua”(Estudiante 1, 21/11/2013)

Los factores mencionados llevan a que retomen la rutina universitaria varias semanas después de lo establecido; lo cual incide de manera negativa en su desempeño académico, debido a que las obligaciones universitarias requieren muchas veces resolución inmediata.

Estrategias para incluirse al sistema universitario: Logros, dificultades y expectativas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, ellos identifican como logro *el ingreso a un nivel superior de educación: La Universidad.*

Los/las estudiantes señalan a la Universidad *“como espacio de esperanzas para las personas que se van recibiendo en la secundaria” “para mi es una muy buena oportunidad y muy buen provecho para aquellos que están en las carreras porque es una forma de aprender más de saber más (...) y para mi comunidad también porque el día que yo me reciba y vaya allá y trabaje con ellos hacerles ver la realidad de donde provienen estas materias que a nosotros nos enseñan que ellos prácticamente no conocen (...) y enseñarles y trabajar con ellos, dentro de nuestras comunidades dentro de nuestros pueblos hay muchas cosas por hacer; es muy buena la oportunidad que nos dan como indígenas”* (Estudiante 1, 15/10/2013)

“Antes (en las comunidades) no había el conocimiento de la Universidad y ahora sí...”
(Estudiante 2, 15/10/2013)

“Es un logro para nosotros estar en la Universidad; organización de un grupo de estudio; allá (en J.J. Castelli) no manejamos mucho el español, en nuestras casas hablamos 100 % en idioma materno” (Estudiante 3, 15/10/2013)

También reconocen la importancia de las becas en términos de apoyo económico, ya que permitieron la continuidad de sus estudios en un nivel superior, como lo expresa un joven: *“el programa de alguna forma me salvó porque pude continuar con los estudios que había iniciado pero que no podía continuar pagando”* (Estudiante 4, 15/10/2013)

Analizando el trabajo de tutorías y su relación con la inserción de los estudiantes indígenas a la vida universitaria, son diversas las experiencias que los tutores tienen en

¹⁰ Localidad de origen de la entrevistada, situada a 172 km de la ciudad capital.

el trabajo con los/las jóvenes, pero una de las cuestiones que trabajan mucho es la paulatina adquisición de autonomía en el ámbito académico.

Una tutora, quien participa de los talleres, sostiene como logro que *los alumnos/as van incorporando aspectos de funcionamiento que no tenían, por ejemplo el de la autogestión. Cierta adaptación. Sentido de pertenencia.* (Tutora 1, 15/10/2013)

Siguiendo esta línea de reflexión, una becaria expresa: “*me doy cuenta que estamos en otro nivel, esto no es el secundario. Nadie me va a decir qué es lo que tengo que hacer. Yo me tengo que mover, buscar, gestionar...*” (Estudiante 5, 15/10/2013)

Otro becario señala: “*en el transcurso de estos años nos fuimos fortaleciendo y acompañando con los compañeros y compañeras de otros niveles, por ejemplo: intercambio de materiales, de bibliografía, de apuntes.*” (Estudiante 3, 15/10/2013)

Observamos en este proceso, ciertos modos de “des-aprender” actitudes de dependencia – sobre todo de sus tutores - para empezar a actuar por sí mismos, por ejemplo, vencer el miedo a usar el SIU¹¹, el acercamiento directo a los profesores, ser usuarios activos de las bibliotecas, entre otras.

En los encuentros desarrollados con los becarios, algunos de ellos demandan *mayor acompañamiento de los tutores*. Para comprender mejor esta demanda, cabe detallar que la atención que ofrecen los tutores (pares) se relaciona con el acompañamiento en el trayecto académico mediante encuentros de orientación y/o atención personalizada dependiendo de las dificultades que manifiesten. Muchas veces, los tutores hacen de nexo entre los estudiantes y los profesores, para acordar alguna tutoría disciplinar.

Suponemos que la demanda por mayor acompañamiento tiene que ver con el proceso de aprender la autogestión, que en algunos casos cuesta mucho más que en otros, sobre todo en los ingresantes.

Esto representa, a su vez, un desafío para el trabajo de los tutores, quienes tienen que revisar permanentemente las estrategias tutoriales dada la complejidad de la trama de relaciones.

¹¹Sistema de Información Universitaria (Sistema para inscribirse al cursado de materias, a las mesas de examen, y obtener otros tipos de información académica).

En otra línea de análisis, la *permanencia* también se presenta como un logro pero a la vez como un desafío y está estrechamente vinculada a la superación de obstáculos. Estos obstáculos están representados por la dificultad de aprobar las materias o de resolver diversas situaciones académicas como inscribirse en tiempo y forma para rendir, mantener la regularidad, planificar y controlar las inasistencias, etc. Pero también se reconocen como obstáculos las situaciones de discriminación vivenciadas en el aula, rescatando como positivo la posibilidad de saltarlos más allá del grado de complejidad que presente.

Podemos dar cuenta de este “superar obstáculos”, al observar, desde las voces de los tutores y desde sus propias voces, una mayor apertura de los estudiantes indígenas al momento de la conformación de grupos de trabajo con estudiantes no indígenas. En relación con esto, la estudiante entrevistada manifiesta: “*Tengo dos compañeras (...) de la cultura blanca que son de mi grupo de estudio y ellas siempre me preguntan de la cultura y yo les enseño (...)*” (Estudiante 1, 21/11/2013)

En los inicios de la carrera esta apertura no existía y se advertía cierto recelo de algunos becarios al contacto con estudiantes criollos.

Identificarse como “estudiante universitario indígena”

En este apartado analizamos un proceso lento, paulatino pero evidente que se relaciona con dos modos de transitar la vida académica: Por un lado el “estar en la universidad” y por otro lado el “ser parte de la universidad”

El tránsito de un modo a otro es un proceso que van experimentando los universitarios indígenas, apropiándose progresivamente del espacio académico. Esto se da a través de diversas formas de participación, que aparecen como indicadores, ejerciendo un rol activo en un ámbito que antes les era ajeno, extraño, impermeable. Asumen compromisos y realizan acciones orientadas al conocimiento, la revalorización y difusión de su cultura.

Estos indicadores hacen referencia, por ejemplo a la realización de eventos abiertos a la comunidad universitaria, en fechas conmemorativas como lo es el 19 de Abril, “Día del Indio Americano”, o el 12 de octubre (Jornada de Reflexión por el Día de Respeto a la Diversidad Cultural) presentando charlas, debates, mesas de trabajos, exposición de

artesanías, libros, entre otros, como forma de dar a conocer su cultura, aprovechando los espacios que brinda la universidad, apropiándose de su acto poder en esta doble posición que ocupan, como estudiantes y como indígenas.

Así también, otro indicador de la identificación étnica a nivel institucional, es el pedido de izamiento de la Wiphala¹² en los distintos actos académicos¹³.

Consolidación del grupo

En cuanto a la consolidación del grupo, se puede advertir una búsqueda de unión y colaboración en pro de objetivos comunes como estudiantes indígenas en la universidad. La conformación del Grupo “Qompí ¹⁴UNNE” (grupo activo en la red social Facebook) es un ejemplo de esto, en él intercambian información académica, divulgan eventos, convocan a reuniones y programan actividades.

Otra actividad realizada que surgió como iniciativa grupal, por ejemplo, fue la organización de dos viajes, uno para reunirse con el grupo de estudiantes de Derecho de la localidad de J. J. Castelli, con el propósito de conocerse más e intercambiar experiencias del recorrido académico; y otro viaje con fines solidarios llevando ropa, útiles y alimentos a una de las escuelas primarias de la localidad de Pampa del Indio.

Otra de las iniciativas tiene que ver con la idea de crear un “banco de apuntes”¹⁵, con el objetivo de ayudar a los próximos ingresantes indígenas al acceso de los materiales necesarios de manera rápida y sin costo.

Dificultades y obstáculos

Al revisar lo trabajado en los talleres con los estudiantes, nos detenemos a analizar situaciones que identifican como *dificultades u obstáculos*. Por ejemplo al indagar sobre las experiencias en el aula universitaria, las respuestas son las siguientes:

- a) “*Los profesores saben que hay indígenas dentro de la Facultad*”
- b) “*A veces los profesores/as no tienen en cuenta las particularidades de los alumnos/as de las comunidades*”

¹²wiphala (en aimara: wiphala, /uipjála/ o /güipjála/, ‘bandera’)

¹³Práctica implementada recientemente en la sede de la Facultad de Derecho de J. J. Castelli, Chaco.

¹⁴Qompí significa “gente indígena y engloba las etnias qom, wichí y moqoit”

¹⁵Se entiende al banco de apuntes, como la recopilación de aquellos materiales bibliográficos necesarios para la cursada de las distintas materias por nivel.

c) *“lo que tratamos es de hacerles entender que nosotros partimos ya desde otra cultura o sea no tenemos la cultura que ellos tienen, tenemos otro idioma, tenemos en sí otra cosmovisión de la vida, entonces hay situaciones que hay que considerar en cuanto a la participación del indígena dentro de la institución universitaria”*

d) *“A veces no se contemplan las necesidades particulares”*

d) *“hay indígenas que se apartan. Es preciso visibilizarse e identificarse como indígenas”*

Observamos en estas expresiones claras demandas por reconocimiento, dejando al descubierto también las marchas y contramarchas que caracterizan el proceso de visibilización de los estudiantes indígenas dentro de las aulas universitarias.

En cuanto a los/as jóvenes que niegan su condición étnica, entendemos que en algunos casos este mecanismo de negación opera como un factor de autoexclusión, como respuesta a las exigencias de un medio (el universitario) que no atiende la diferencia cultural. Para reforzar esta idea tomamos los aportes de Paladino (2009):

Cuando indagamos sobre las causas del escaso porcentaje de jóvenes indígenas que cursan estudios de nivel superior, nos confrontamos no sólo ante 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.

Cabe señalar aquí que en algunas Unidades Académicas operan mecanismos de exclusión que contradicen la política de inclusión declarada por la Universidad, en otras se idean y ensayan estrategias de retención frente a las dificultades que los ingresantes presentan, buscando concretar la inclusión. En este caso, son pocos pero se cuenta con profesores que ponen en juego estrategias para acompañar a los estudiantes en el cursado de sus materias. Vale aclarar que para el primer caso, se trata de mecanismos típicos que vienen ejerciendo independientemente del tipo de ingresantes que reciben y no se observa que estén siendo revisados, aun ante la presencia (creciente en cuanto a matrícula) de alumnos indígenas (Rosso, Artieda y Luján, 2012).

En conexión con esto, Ossola (2010) sostiene que la relación que cada Universidad establece con los estudiantes indígenas resulta 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.

Deteniéndonos en nuestra Universidad, planteamos que la respuesta que ha dado no es homogénea, las tradiciones de determinadas facultades y sus carreras se activan de manera más clara en el contacto con la diversidad, nos referimos a lo que la institución define como el saber legítimo, el perfil de alumno esperado, los modos valorados del aprender. Los componentes de tales tradiciones operan fuertemente y determinan mecanismos de inclusión o exclusión. (Rosso, Artieda y Luján, 2012).

Identificados los logros y dificultades se trabaja sobre las expectativas:

- *Crear un espacio y lugar (físico) para las tutorías de acompañamiento.*

Se advierte en esta propuesta, el interés por el reconocimiento, por la valoración del espacio propio. En sus palabras: *“Yo espero que este espacio sirva para la inclusión social respetando las diferencias y pautas culturales” (Estudiante 1 15/10/2013).*

- *Participación de un referente indígena.*

Esta solicitud parte de la necesidad de mantener vivo el vínculo con su cultura y demanda revisar los espacios y las formas de participación que se les abren a los referentes indígenas en el ámbito académico. Advertimos que la presencia de los sabios de las comunidades afianzarían los procesos de visibilización de sus propios intereses y cosmovisiones. Así lo expresan: *“me gustaría que tenga gente indígena trabajando en ella (en la universidad) que se abran espacios que hagan que la gente se interese en estudiar, que tengan ganas de seguir estudiando lo que les guste pero no dejando de lado su cultura” (Estudiante 1, 21/11/2013)*

En este sentido el Programa cuenta con una Comisión Asesora que está compuesta por secretarios de asuntos estudiantiles de cada unidad académica y por representantes

indígenas de los pueblos wichí, qom y moqoit. Dirigentes de organizaciones indígenas de importante trayectoria en el Chaco.

Sobre las formas que adquiere la participación de referentes indígenas¹⁶, cabe aclarar que ellos mismos han demandado intervención en las decisiones del programa, y la posibilidad de actuar como tutores “culturales”, algo así como consejeros, referentes adultos que puedan acompañar al joven en momentos de debilidad, sensación de desarraigo y ganas de abandonar los estudios (Artieda y Rosso, 2013).

Decisivos avances se han realizado en este sentido: los referentes han acompañado y han colaborado en la organización de actividades culturales y de militancia identitaria indígena, por ejemplo, la Semana del 19 de abril organizada por los jóvenes estudiantes; marchas en la plaza central de la capital del Chaco reclamando por la Comunidad La Primavera de Formosa.

Han participado de los encuentros de universitarios indígenas organizados por la coordinación del PPI en donde intervienen para dar la bienvenida y exponer el sentido que para ellos tiene el ingreso de los jóvenes a la Universidad y alentar la autoorganización. (Artieda, T. y Rosso, L., 2013)

- *Promover espacios interculturales; para mostrar lo que es su cultura, su lengua, su cosmovisión.*

Esta propuesta deja entrever la necesidad de visibilización. Así lo manifiestan: “...se podrían hacer actividades donde los/as alumnos/as se visibilicen como indígenas. Que el programa pueda hacer actividades de mayor difusión de las comunidades”. “(...) y también me gustaría que nuestra lengua sea una lengua oficial también dentro de la facultad y que también se aprenda, que así como nosotros aprendemos inglés o francés que también aprendan nuestra lengua la gente, los chicos que vienen a estudiar a la universidad” (Estudiante 1, 21/11/2013)

Reflexiones finales

Si bien los planteos presentados corresponden a una investigación de tipo exploratorio, nos interesa dejar algunas reflexiones posibles de ser ampliadas en próximos trabajos.

¹⁶Sobre los alcances y modalidades de participación ver: Artieda, T. y Rosso, L. (2013) *Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances. VIII Jornadas de Investigación en Educación: «Educación: derechos, políticas y subjetividades» Huerta Grande, Sierras de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.*

Con la implementación del PPI como política institucional y en relación a su plan de acción propuesto, se reconocen distintos procesos generados en los actores destinatarios del mismo. Se trata de una decisión política que implica un giro en la mirada hacia las comunidades, ya no como sujetos de investigación o grupos donde intervenir con proyectos de extensión, sino como miembros de la comunidad educativa universitaria. Desde esta perspectiva y analizando los sentidos que adquiere el ingreso a la universidad para estos jóvenes identificamos dos visiones, por un lado una visión positiva en tanto oportunidad para acceder a un mayor nivel de conocimientos y de esta manera contribuir a sus comunidades y por otro lado, una visión más crítica que se relaciona con los desencuentros interculturales vivenciados en mayor o menor medida por cada uno de ellos en el espacio universitario. Esto se advierte en expresiones como *“hay indígenas que se apartan”*, *“dejar de hablar la lengua”*, *“no dejando de lado su cultura”*

Para estos jóvenes el ingreso a la Universidad significa una multiplicidad de cambios en sus estructuras habituales, rupturas en el plano académico sobre las dinámicas y formas de manejo mantenidas en el nivel medio y aquellas nuevas experimentadas en la universidad.

Por otro lado, el movimiento migratorio que estos estudiantes realizan, generan distintos procesos que, a diferencia de los estudiantes que residen en las ciudades donde se ubican las unidades académicas, los condiciona a adquirir otros tipos de aprendizajes que van más allá de lo académico e institucional, tales como: crear lazos afectivos con nuevos compañeros, superar la ausencia de los familiares, encontrar nuevos referentes, etc.

En consecuencia, se observa la puesta en marcha de distintas estrategias para su inclusión, demandas por mayor acompañamiento de los tutores, tácticas que tienen que ver con la consolidación de un grupo en pro de intereses que les son comunes, realizando distintas actividades culturales que permitan el reconocimiento y visibilización como estudiantes indígenas, tanto dentro como fuera de la universidad.

En este proceso de transitar el camino universitario, se generan en ellos diversas expectativas que se resumen en mayor apertura al encuentro intercultural desde el respeto por las diferencias y no desde la asimilación.

BIBLIOGRAFÍA

- Artieda, T. y Rosso, L. (2013) Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances. En: VIII Jornadas de Investigación en Educación. “Educación: derechos, políticas y subjetividades”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; Octubre de 2013. Publicada en CD (ISBN 978-950-33-1075-5), 11 págs.
- Czarny Krischkautzky, G. V. (2007). “Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad”. Revista Mexicana de investigación educativa, julio-septiembre, año/vol. 12, número 034 COMIE.
- Ossola, M. (2010). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes Wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Cuadernos Interculturales. Vol. 8 núm. 15. Redalyc Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Vol. 8 núm. 15, pp. 93-113.
- Paladino, M. (2009). “Pueblos Indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate”. En Revista ISEES N° 06: “Experiencias de inclusión en América Latina” Pp. 81-122
- Rosso, L., Artieda, T. y Luján, A. (2012) “Indígenas en la Universidad. Reflexiones sobre el Programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión” (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina). Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012. Santiago de Chile, 5 al 10 de noviembre. ISBN 978-956-19-0779-9.
- Tamagno, L. E. (2001). “Tobas en la casa del hombre blanco” Bs. As. Ediciones Al Margen.

Páginas Web

- Luján, S. y otros (2010) “Aprendiendo a ser estudiante universitario”. Universidad Nacional de Río Cuarto - Secretaría Académica - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf> (en línea)