

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Políticas educativas y científicas

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA

Patricia Ames

Gabriela Czarny

Noelia Enriz

Mariana García Palacios

Ana Carolina Hecht

[Coords.]

**INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN
CONTEXTOS DE DESIGUALDAD
EN AMÉRICA LATINA**

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

Interculturalidad y educación en contextos de desigualdad en América Latina / Ana Carolina Hecht ... [et al.] ; Coordinación general de Patricia Ames ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025.

Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-059-5

1. Educación. 2. Desigualdad. 3. América Latina. I. Hecht, Ana Carolina II. Ames, Patricia, coord.

CDD 370.13

Otros descriptores asignados por CLACSO

Educación / Interculturalidad / Desigualdad / Políticas Públicas / Pueblos Originarios /Estado América LATina

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA

**Patricia Ames
Gabriela Czarny
Noelia Enriz
Mariana García Palacios
Ana Carolina Hecht
(Coords.)**

**Grupo de trabajo
Educación e Interculturalidad**



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

Rodolfo Gómez - Coordinador

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro - Director de Investigación

Equipo Editorial CLACSO

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Área de investigación

Natalia Gínatelli - Coordinadora de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik - Equipo de Gestión Académica



**Librería
Latinoamericana
y Caribeña de
Ciencias Sociales**

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Interculturalidad y educación en contextos de desigualdad en América Latina (Buenos Aires: CLACSO, Junio de 2024).

ISBN: 978-631-308-059-5



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Financiado por el Proyecto Anillo Converging Horizons: Production, Mediation, Reception and Effects of Representations of Marginality,

PIA-ANID/ANILLOS SOC180045.

ÍNDICE

Patricia Ames, Gabriela Czarny, Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht Introducción	11
ESCUELA, EIB, IDENTIFICACIÓN Y MIGRACIÓN	21
Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios, Noelia Enriz La Educación Intercultural Bilingüe del Noreste argentino desde las estadísticas y el trabajo de campo	23
María Laura Diez, María Andrea Gago, Melina Damiana Varela Educarse entre comunidades. Reflexiones sobre migración y formación de generaciones jóvenes en Buenos Aires y Patagonia	53
Brígida Baeza, M. Florencia Maggi, Gabriela Novaro Jóvenes migrantes y descendientes de bolivianos en tres localidades de Argentina. Identificaciones nacionales y educación en contextos de movilidad	103

JÓVENES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR		141
Yasmani Santana Colin y Stefano Claudio Sartorello Estudiantes indígenas en la universidad mexicana: empoderamiento y nuevas formas de participación comunitaria		143
Jazmín Nallely Arguelles Santiago Educación Superior Intercultural / Comunitaria en Oaxaca: ISIA, CEU XHIDZA y UNIXHIDZA		177
Patricia Ames y Robin Cavagnoud Jóvenes indígenas y educación superior en el Perú: haciendo frente a la pandemia		211
Mariana Paladino, Macarena Ossola, Gabriela Czarny Jóvenes indígenas y educación superior: interpelaciones a las universidades desde tres escenarios institucionales		241

INTRODUCCIÓN

**Patricia Ames
Gabriela Czarny
Noelia Enriz
Mariana García Palacios
Ana Carolina Hecht**

Este libro es resultado del trabajo de algunas/os integrantes del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad de CLACSO, creado en 2016 y dedicado desde entonces a explorar los múltiples aspectos de la interculturalidad en el ámbito educativo. Este GT busca construir un diálogo interdisciplinario e internacional que permita analizar críticamente los alcances y desafíos de la interculturalidad, reuniendo a investigadoras/es de diferentes países, aspecto que queda plasmado en esta obra que cuenta con contribuciones de Argentina, Brasil, México y Perú. Nuestro GT se centra en experiencias formativas variadas y, en especial, en aquellas que atraviesan niñas, niños y jóvenes indígenas y migrantes en contextos de diversidad cultural y desigualdad social en América Latina. Con un enfoque que abarca tanto el espacio escolar como el no escolar, este grupo analiza cómo las dinámicas interculturales influyen en las trayectorias educativas.

A la par del trabajo académico y las publicaciones de los integrantes del GT, desarrollamos diversas acciones para difundir a un público más amplio la diversidad cultural de nuestra región y

la importancia del enfoque intercultural. Así, en el año 2020, el GT creó un mapa digital y recopiló palabras en lenguas indígenas de América Latina, para contribuir a la visibilización de la magnitud de estas lenguas, sus usos, riqueza y la diversidad existente.¹ El *podcast* *Diversidad en Diálogo*, también producto del GT, es una serie sonora para reflexionar sobre la diversidad humana y las formas de vivirla en los espacios educativos, en la que participan especialistas de dicho grupo.² Publicamos también, periódicamente, desde el año 2020, un boletín digital de acceso abierto titulado *Educación en la Diversidad*, cuya novena edición ya está disponible, donde los miembros del GT y otros autores invitados difunden los resultados de sus investigaciones.³ Como GT hemos participado también activamente en la Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación desde el Sur Global (REGS), en la que participan el Consejo Árabe de Ciencias Sociales (ACSS), el Consejo para el Desarrollo de Investigación en Ciencias Sociales en África (CODESRIA) y CLACSO con el propósito de estudiar, producir conocimiento, incidir y difundir en torno al derecho a la educación desde la perspectiva del Sur Global. Por ello hemos participado en la elaboración de informes sobre el tema en la región y en la realización de una escuela de investigadores sobre el tema.⁴

En particular, este libro nos introduce a discusiones contemporáneas sobre los retos del reconocimiento de la diversidad en el espacio educativo escolar, espacio históricamente cargado con el mandato de homogeneizar, más que de reconocer la pluralidad y las diferencias. La diversidad cultural de los sujetos escolarizados se resiste, sin embargo, a desaparecer y su derecho a ver reconocidas sus lenguas, culturas e identidades en los procesos educativos formales es crecientemente incorporado en las legislaciones nacionales e internacionales. En América Latina, la presencia de los pueblos originarios en los sistemas escolares nacionales generó

1 Ver: <https://lenguasindigenas.clacso.org/>

2 Ver: <https://www.clacso.org/diversidad-en-dialogo/> y https://www.youtube.com/channel/UCchbxBvM6OpSrwJQwo_dw7g

3 <https://www.clacso.org/tag/grupo-de-trabajo-educacion-e-interculturalidad/>

4 <https://www.clacso.org/regs/que-es-la-regs/>

discusiones sobre la pertinencia y necesidad de una educación bilingüe intercultural desde la década de 1990, con variados desarrollos en los diferentes países de la región. Los procesos migratorios al interior de la región, asimismo, contribuyeron (y lo siguen haciendo) a la diversidad en las aulas, desafiándonos a repensar las múltiples identificaciones nacionales y étnicas de las niñas, niños y jóvenes.

La educación escolar que se ofrece desde las políticas públicas para las comunidades y pueblos indígenas ha estado marcada por la perspectiva denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), generalmente, y hasta hace pocas décadas, circunscripta para comunidades indígenas en el nivel de preescolar, primaria y ocasionalmente en el nivel de la educación secundaria o media superior en algunos países de la región. Ello amerita señalar que, si realmente el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias era un tema que la escuela atendería, la continuidad en los enfoques interculturales y bilingües debería formar parte de los subsiguientes niveles escolares. Sin embargo, los resultados de la Educación Intercultural Bilingüe en el nivel de la educación básica no han sido los esperados en términos de mejoras para la continuidad escolar de las niñas y juventudes indígenas, así como en la ampliación en el uso oral y escrito de las lenguas indígenas, entre otros aspectos, aunque no es este el lugar para hacer un recuento de ello. No obstante, también se advierte que la perspectiva intercultural bilingüe que se ha incorporado a la fecha en casi todos los países de la región, abrió caminos para plantear otras formas y necesidades de hacer escuela y procesos educativos. En este sentido, las luchas de las organizaciones indígenas que desde mediados del siglo pasado demandan por reconocimiento y derecho a construir sus propias políticas públicas, en este caso en materia educativa, resultan la clave para la transformación de nuestras sociedades en una perspectiva de pluralidades.

La denominada EIB como propuesta dirigida a las poblaciones indígenas dentro de los sistemas educativos tiene sus antecedentes en América Latina desde los años 1970. Ha tenido cambios en las definiciones; por ejemplo, en los inicios, se definió como educación bilingüe bicultural, y hacia los años 1990 comenzó a

definirse como intercultural. No hay una sola forma de entender lo que se propone bajo el término Educación Intercultural Bilingüe y es central reconocerlo porque, como vienen señalando los debates presentes en las academias y las organizaciones y diversos colectivos de docentes y profesionales indígenas, la EIB ha sido utilizada en un sentido funcional a las políticas hegemónicas de los Estados nacionales sin tocar las profundas causas de las inequidades y desigualdades históricas que han signado la existencia de estas comunidades. Al mismo tiempo, las comunidades y organizaciones indígenas se han apropiado de diversas maneras y con diferentes significados de lo que se entiende por EIB, al mismo tiempo que se construyen nuevas definiciones que albergan otros sentidos y fundamentos de la educación.

La EIB tiene ya más de cincuenta años de existencia en la región y, a partir de ello, se han producido una diversidad de propuestas para el trabajo escolar en comunidades indígenas, y en fechas recientes también para la población afrodescendiente. Si bien en el marco de la EIB se han logrado políticas que formalizan la enseñanza bilingüe para comunidades indígenas, en la práctica cotidiana persisten obstáculos, tales como los procesos de desplazamiento de muchas lenguas indígenas en favor de las hegemónicas. También, y particularmente en las últimas tres décadas, la perspectiva intercultural comenzó a formar parte de propuestas para todo el sistema educativo sin referirse específicamente para la atención de las comunidades y pueblos indígenas, como es el caso de Bolivia, Ecuador y México.

Justamente, la primera parte del presente libro aborda la EIB, las experiencias educativas de niñas, niños y jóvenes que tienen lugar en las escuelas, pero también fuera de ellas, y la forma en que estos se entrelazan con procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes en variados contextos dentro de Argentina. Las políticas educativas en materia de diversidad tienen un recorrido más reciente, de forma constitucional desde 1994 (con ciertas excepciones provinciales previas en la década de 1980) y presentes en una ley de educación desde 2006. Su implementación es federal, cada provincia es la que define el momento

y el modo en que se desarrollarán las experiencias, las condiciones y los requisitos para ellas.

El primer capítulo, “La Educación Intercultural Bilingüe del Noreste argentino desde las estadísticas y el trabajo de campo”, de Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios y Noelia Enriz, nos introduce en la EIB Argentina, su surgimiento, desarrollo y marco normativo para luego enfocarse en su implementación la región noreste del país (las provincias de Chaco, Formosa, Misiones y Corrientes), donde la EIB tiene una presencia importante. A partir de las estadísticas estatales, la documentación regulatoria y la experiencia etnográfica en la zona, las autoras nos ofrecen un panorama muy completo de los logros y desafíos que enfrenta la EIB en esta zona en concreto, donde se encuentran altas tasas de analfabetismo, bajos niveles de escolarización y trayectorias escolares discontinuas, pero donde se verifican también esfuerzos desde la política pública por generar alternativas que resuelvan estas problemáticas.

El capítulo “Educarse entre comunidades. Reflexiones sobre migración y formación de generaciones jóvenes en Buenos Aires y Patagonia”, de María Laura Diez, María Andrea Gago y Melina Damiana Varela, aborda la relación entre escuela y comunidad, con familias que se desplazan de zonas rurales y urbanas del occidente boliviano y se asientan, por un lado, en un territorio del periurbano bonaerense asociado a la producción hortícola y, por otro, en una ciudad petrolera de mediana escala en la costa chubutense. A partir de investigaciones etnográficas llevadas adelante en el área metropolitana de Buenos Aires y en la Patagonia (Argentina), se estudian las experiencias educativas y procesos de identificación de niñas/os y jóvenes migrantes y descendientes. A pesar de los contextos diversos, el trabajo en ambos escenarios revela puntos comunes al analizar las continuidades y rupturas en prácticas educativas dentro y fuera de la escuela. Entre estos destacan: la fortaleza y visibilidad de las organizaciones comunitarias y familiares en los territorios de residencia; la creciente participación de jóvenes en asociaciones de migrantes y la promoción de un sentido comunitario; las expectativas de trayectorias escolares prolongadas y la importancia de la educación en el proyecto

migratorio familiar. Las investigaciones en el ámbito escolar evidencian tensiones en torno a la EIB y desafíos persistentes para las poblaciones migrantes.

Las experiencias de las/os jóvenes migrantes y descendientes de familias bolivianas continúan siendo abordadas en el siguiente capítulo, titulado, “Jóvenes migrantes y descendientes de bolivianos en tres localidades de Argentina. Identificaciones nacionales y educación en contextos de movilidad” y escrito por Brígida Baeza, Florencia Maggi, Gabriela Novaro. El capítulo da cuenta de cómo las/os jóvenes son interpeladas/os por mandatos muchas veces en tensión por parte de sus familias, las organizaciones y las escuelas. Las autoras reconstruyen comparativamente tanto los aspectos generales como las particularidades de tres localidades de Argentina, para luego dar cuenta del testimonio de jóvenes argentinas/os, hijas/os de bolivianas/os, que residen en dichas localidades. Con su análisis, el escrito pone de relieve el derecho de las/os jóvenes a sostener identificaciones múltiples en contextos de movilidad, diversidad cultural y transnacionalismo, y problematiza los modelos formativos y los procesos de identificación promovidos por las escuelas y otras agencias del Estado, señalando la necesidad de un enfoque crítico y amplio de las denominadas políticas interculturales, que no se limite a la población que se autorreconoce como indígena.

Asimismo, aunque la histórica exclusión educativa de los pueblos indígenas ha llevado a una menor presencia de los mismos en la educación superior, hoy en día ese panorama está cambiando y encontramos una mayor participación de jóvenes indígenas en la educación superior en todos los países de la región. Por la ampliación en la cobertura escolar y por el avance en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas como actores centrales en la región, con derechos y formas de plantear proyectos de vida articulados a conocimientos y prácticas propias, la educación superior y la oferta con denominaciones como educación superior indígena, intercultural, propia, etcétera, ha abierto debates y retos en este nivel educativo.

La segunda parte del libro se concentra en estos nuevos escenarios, que interpelan a las instituciones de educación superior.

Espacios como las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES 2008 y 2018) han resaltado el papel de la educación superior para reparar la deuda histórica de las sociedades y Estados contemporáneos con los pueblos indígenas y afrodescendientes; y la necesidad de educar contra el racismo y la discriminación, para lo cual se requiere una transformación en clave intercultural. Los diversos procesos que vemos en la región llevan a la creación de nuevas institucionalidades (como las universidades interculturales o comunitarias), nuevas oportunidades (becas y cuotas) así como a la emergencia de nuevos actores (como los profesionistas indígenas) y al surgimiento de nuevas demandas con relación al conocimiento que se imparte, se produce y circula en estos espacios, que interpelan a las instituciones de educación superior convencionales. En otras palabras, la educación superior está siendo interpelada por jóvenes indígenas que buscan espacios de reconocimiento y adaptación cultural en sus programas, promoviendo la inclusión de contenidos y perspectivas indígenas.

Las experiencias de jóvenes migrantes e indígenas en América Latina nos muestran cómo la educación superior se convierte en un espacio de interacción y transformación en contextos de diversidad y movilidad. En Argentina, México, Brasil y Perú, las trayectorias de estos jóvenes en el sistema educativo reflejan tanto desafíos compartidos como respuestas únicas a las necesidades de poblaciones que reclaman visibilidad, respeto y participación en sus procesos de formación.

En la segunda parte se presentan estudios en el ámbito de la educación superior. Así, el capítulo “Estudiantes indígenas en la universidad mexicana: empoderamiento y nuevas formas de participación comunitaria” de Yasmani Santana Colin y Stefano Claudio Sartorello destaca el valor de la formación de nivel superior para las poblaciones indígenas, sin dejar de mostrar la gran cantidad de conflictos y contradicciones que atraviesan quienes estudian en su tránsito por las instituciones. Esas tensiones dan marco a las miradas críticas sobre las propuestas formativas de nivel superior para poblaciones indígenas en México y abren el camino a nuevas oportunidades de acción. La temática que se

plantea es de gran relevancia para nuestra región, en la encrucijada que presenta el lugar de los conocimientos indígenas en tensión con los conocimientos académicos especialmente en la formación de nivel superior.

A continuación, el texto “Educación Superior Intercultural / Comunitaria en Oaxaca: ISIA, CEU XHIDZA y UNIXHIDZA”, de Jazmín Nallely Arguelles Santiago, busca aportar al conocimiento y la comprensión de experiencias educativas específicas en el nivel superior, una bajo la denominación de Educación Superior Intercultural (ESI) y otra denominada Educación Superior Comunitaria (ESC), ambas ubicadas en el estado de Oaxaca, México, y dirigidas a población indígena. La primera remite al Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), el Centro de Estudios Universitarios Xhidza (CEU Xhidza) y, la otra al Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza). El trabajo documenta diversos niveles referidos a la construcción del currículo, el uso de las lenguas originarias y la valoración de las comunidades. Se resalta la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas. Asimismo, se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en comunalidad, toda vez que la puesta en marcha del ISIA, CEU Xhidza y Unixhidza, incide en la reconfiguración étnica de las y los estudiantes y articula su posicionamiento político-identitario.

El capítulo “Jóvenes indígenas y educación superior en el Perú: haciendo frente a la pandemia” de Patricia Ames y Robin Cavagnoud, muestra las condiciones en el acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en la educación superior en Perú, en un contexto de crisis, particularmente lo que representó la pandemia por COVID-19 y cómo afectó las trayectorias educativas. La investigación se enfocó en quienes contaban con el beneficio de una beca de estudios del Gobierno peruano, y, con ellos, se recogió información de primera mano a través de entrevistas virtuales. Entre las preguntas que se planteó el trabajo se encuentran en qué medida la beca contribuyó a mitigar los efectos negativos de la pandemia y,

a la vez reconocer si las condiciones provocadas por la pandemia como la educación remota y medidas de emergencia, limitaron el aprovechamiento de las becas en el caso particular de los estudiantes indígenas. El texto recupera antecedentes históricos sobre las condiciones y oferta educativa en el nivel superior para comunidades indígenas y, particularmente reconoce las acentuadas inequidades, al mismo tiempo que identifica algunos cambios por el acceso a mayores niveles de escolaridad de la última década. Se resalta la agencia de los actores sociales, en tanto logran aprovechar los recursos disponibles para hacer frente a la crisis, pero también las barreras estructurales existentes y cómo la configuración de ciertos factores ayudan o impiden las trayectorias educativas universitarias observadas.

Finalmente, en el capítulo “Jóvenes indígenas y educación superior: interpelaciones a las universidades desde tres escenarios institucionales”, Mariana Paladino, Macarena Ossola y Gabriela Czarny presentan resultados de sus investigaciones en tres contextos nacionales diversos (Brasil, Argentina y México). Presentan datos de contexto sobre presencia y acceso a la educación superior de jóvenes indígenas y, a partir de ello, el trabajo resalta la diversidad de indigeneidades que vemos emerger en estos distintos países. Lo anterior refiere a una deconstrucción de la imagen sobre “jóvenes indígenas”, compuesta no solo por los que provienen de comunidades o aldeas, de zonas rurales, sino también indígenas urbanos con perfiles diversos. Ello contrasta con la imagen exótica que se tiene de los jóvenes indígenas en el espacio universitario y que sospecha de la identidad de aquellos que no se ajustan a dicha imagen. Tanto en México como Argentina, la desigualdad de género emerge como una barrera importante para las mujeres indígenas que aspiran a la educación superior, debido al mandato de asumir la carga doméstica en sus hogares y los temores de enviarlas solas a las ciudades con escasos recursos. Apuntan a los retos y desafíos que presenta la educación superior convencional dirigida a pueblos indígenas, más allá de las definiciones sobre interculturalidad y en una reflexión hacia la apertura epistémica de las universidades en distintas dimensiones,

así como al reconocimiento que una agenda en educación superior, que requiere incorporar las demandas de juventudes indígenas.

Con esta obra esperamos contribuir a una mirada regional de los temas de diversidad cultural, que permita una retroalimentación desde las experiencias latinoamericanas. Un abordaje de la diversidad que no se restrinja a las oportunidades educativas de niños, niñas y jóvenes indígenas y migrantes de la región, sino que avance regionalmente en relación con la educación superior y que permita repensar nuestros sistemas educativos para que sean más plurales, equitativos e inclusivos.

Por último, destacamos la importancia de publicar este libro en este particular contexto de ataque a la producción científica, tanto en la reducción del financiamiento, la burocratización de sus procesos, la precarización laboral, la minimización de sus aportes al bien común, etcétera. Consideramos que seguir adelante con este libro es una forma de resistencia y de compromiso con la producción y difusión del conocimiento, un medio para visibilizar problemáticas y debates que en esta particular coyuntura se están invisibilizando.

ESCUELA, EIB, IDENTIFICACIÓN Y MIGRACIÓN

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL NORESTE ARGENTINO DESDE LAS ESTADÍSTICAS Y EL TRABAJO DE CAMPO

**Ana Carolina Hecht
Mariana García Palacios
Noelia Enriz**

INTRODUCCIÓN¹

Al igual que otros países del contexto latinoamericano, Argentina se caracteriza por una enorme diversidad socioétnica. En la actualidad se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por población criolla, población migrante y más de una treintena de pueblos indígenas. Lingüísticamente, además del español y las lenguas de migración, se hablan al menos unas dieciséis lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad y bilingüismo. Para los pueblos indígenas, acceder a la escolarización es un gran desafío y una meta no siempre cumplimentada por los Estados. Tal y como sostiene López (2006), la educación para los indígenas en América Latina ha estado siempre en entredicho: desde la creación de los Estados nación cuando la escolarización masiva pretendía lograr la unificación lingüística y cultural hasta los debates más actuales en torno a la definición de políticas públicas en educación de carácter pluralista y en clave étnica.

1 Una versión preliminar de este texto fue presentada en el marco del Observatorio del Derecho a la Educación, Ministerio de Educación de la Nación “Políticas, proyectos y experiencias de educación intercultural bilingüe. La situación y las trayectorias de los y las estudiantes indígenas de la región noreste de Argentina”.

Las políticas educativas que el Estado argentino destinó a los pueblos indígenas se han diferenciado según el momento histórico específico, pasando del predominio de las políticas homogeneizadoras (siglos XIX y XX) a las focalizadas (fines del siglo XX en adelante). En esos primeros modelos, la porción de la población indígena que se sumó a la escolaridad, lo hizo sin que esto supusiera una puesta en cuestión del currículo hegemónico. Más aún, su incorporación supuso su “integración” a un modelo europeizante, monolingüe y urbano. Es decir que, en ese momento, las propuestas educativas se caracterizaban por ser homogeneizadoras y castellinizantes e invisibilizaban las particularidades étnicas y lingüísticas de los diversos pueblos. La escolaridad se presentaba como funcional para la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas, con el fin de lograr la unidad para el “progreso” de la nación, con una concepción de ciudadano que excluía a los indígenas, considerados del lado de la “barbarie” (Gerzenstein et al., 1998; Bein, 2010).

Luego de muchos años de inestabilidad política, reiteración de regímenes represivos y procesos continuados de enajenación de derechos, el advenimiento de la democracia (1983) surgieron leyes específicas de reconocimiento de los derechos indígenas que dan cuenta de un cambio de paradigma a nivel local. Es decir, se pasó de un modelo integracionista a uno de reconocimiento de las particularidades etnolingüísticas. Más específicamente, la perspectiva intercultural en el campo de la educación en Argentina surgió como respuesta a ese modelo escolar hegemónico del siglo XX, que, como mencionamos, se caracterizó por su tendencia homogeneizadora, impidiendo o interrumpiendo la continuidad de múltiples saberes locales y socavando la visibilidad y valorización de la diversidad sociocultural y lingüística. Por lo tanto, en este nuevo paradigma, el mandato escolar fomentó una visión de la diversidad sociocultural en la escolaridad en la que dejó de ser considerada como una problemática para pasar a ser vista como un recurso. Sin embargo, estos modelos escolares bilingües formaron parte de políticas focalizadas que haciendo un “uso” particular de la diversidad, muchas veces funcionaron como encubridores de las desigualdades socio-educativas (Neufeld y Thisted, 2004).

En suma, en cuanto a la legislación en Argentina, el surgimiento de las políticas de reconocimiento étnico en la escolarización se produce en democracia y da lugar a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en más, EIB). La EIB nace en el marco de un complejo entramado, ya que surge como política focalizada en el contexto neoliberal, pero bajo el impulso de las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas (Hecht, 2020; García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). Tiene como destinatarias a las “minorías étnicas”, quienes no solo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. Estas políticas educativas ponen en tensión el reconocimiento de la igualdad de todos ante la ley y, al mismo tiempo, la necesidad de los derechos específicos para el sostenimiento de sus diferencias (Moya, 1998).

Respecto del marco normativo, es importante destacar que a partir de la reforma de la Constitución Nacional (1994), Argentina reconoce el derecho que las poblaciones indígenas tienen a la EIB. No obstante, hay mucha otra normativa a nivel nacional que también promueve este derecho, como por ejemplo la Ley Nacional N.º 23 302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985. A su vez, la Ley Nacional de Educación N.º 26206 del año 2006 establece a la EIB como una modalidad educativa destinada a niños/as y jóvenes indígenas de nivel inicial, primario y secundario, para ser aplicada de acuerdo con cada jurisdicción provincial.² La Ley de Educación Nacional (N.º 26 206/2006) define la EIB del siguiente modo:

La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75, inciso 17 de la Constitución

2 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades en las que se estructura el sistema educativo argentino, que incluye además a la educación técnico-profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria.

Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Ley de Educación Nacional, capítulo XI, artículo 52)

La implementación de propuestas de EIB queda sujeta a las acciones concretas de las provincias. El tipo de propuestas que se promueven es bastante similar a lo largo del territorio, con programas de reconocimiento de instituciones escolares como parte de la modalidad y designación de personal específico para el desempeño de tareas educativas vinculadas a la lengua y la cultura. Las provincias que implementan la modalidad de EIB son aquellas que lo consideran necesario por el reconocimiento de la presencia de población indígena, lo cual se ha ido incrementando a lo largo del tiempo, y en muchos casos establecen una cuota de niños/as indígenas por escuela que se debe cumplir para obtener dicho reconocimiento (en algunas provincias es el 70 u 80 % de la matrícula escolar).

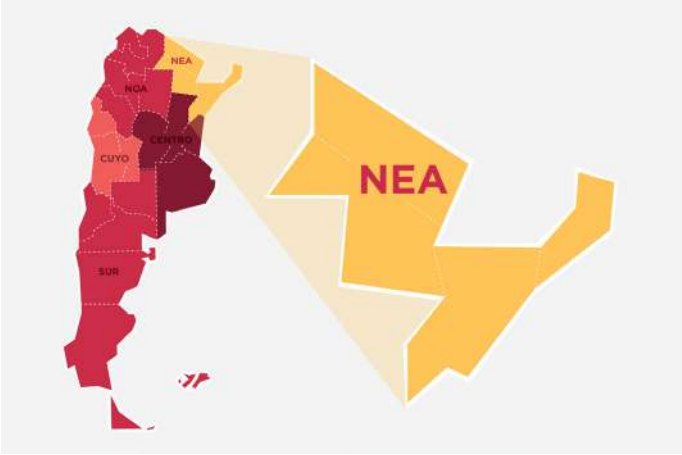
En sus inicios, la modalidad de EIB fortaleció la escolarización en el nivel primario y en la actualidad la mayor cantidad de establecimientos educativos de EIB son de ese nivel (Enriz, García Palacios y Hecht, 2021). Esto se debe a que las demandas que motivaron repensar al sistema educativo formal para dar lugar a la EIB surgieron de los reclamos de las familias indígenas porque muchos/as niños/as al ingresar a la primaria eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela tenían su primer contacto con el español, única lengua hablada en el sistema escolar. Por esa razón, los padres y las madres indígenas reclamaban la inclusión dentro de las escuelas de un/a maestro/a

indígena que hiciera la traducción o mediación en la comunicación de los/as estudiantes indígenas con el resto del personal docente. De ese modo, se podría asegurar la permanencia de los/as niños/as indígenas en la escuela y revertir el denominado “fracaso escolar”. Así, las acciones en el marco de la EIB se concentraron en los primeros años de la escolaridad, por sobre una mirada más atenta a las trayectorias escolares. Una gran dificultad consiste en que, contrariamente a lo que se buscaba, la EIB parece quedar entrampada en modelos educativos de transición, donde no se logra superar la visión de la diversidad como un problema a “subsananar” o “equiparar” con proyectos escolares especiales y centrados en los primeros años de escolaridad. Es decir, se considera que la “diversidad étnico-lingüística” se debe atender en el primer contacto con el modelo escolar hegemónico, para luego ceder justamente su lugar en pos de una educación “común” monolingüe.

En este texto nos propone analizar cuestiones referidas a la EIB en la región noreste del país (NEA), es decir aquella que abarca las provincias de Chaco, Formosa, Misiones y Corrientes (ver Figura 1). Lo hacemos desde el cruce entre estadísticas estatales, documentación regulatoria y experiencia etnográfica en la zona. En esta región, la EIB posee una gran presencia, con un establecimiento con EIB cada doce mil habitantes, según el SEIE (2021)³. Sin embargo, existen diferencias entre las provincias que es necesario tener en cuenta. Por mencionar solo un ejemplo, mientras que —según el relevamiento en escuelas primarias de las Pruebas Aprender de 2018— la cantidad de padres y madres que hablan lenguas indígenas alcanza a una quinta parte del alumnado en Misiones y Chaco (18,7 % y 15,2 % respectivamente), en las provincias de Formosa y Corrientes alcanza casi a un tercio de los hogares (26,8 % y 29 % respectivamente), con mayor concentración en algunos departamentos.

3 Elaboración propia sobre la base del Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (SEIE, 2021) e INDEC (2015), “Estimaciones de población por sexo, departamento y año calendario 2010-2025”, N.º 38, Serie análisis demográfico.

Figura 1. Mapa de la región NEA



Fuente: Ministerio de Cultura de la Nación (https://www.cultura.gob.ar/nea_4297/)

ESCOLARIZACIÓN, LENGUAS INDÍGENAS Y EIB EN EL NEA

En las provincias del NEA, la situación educacional más frecuente de toda la población adulta es no haber finalizado el secundario, con un promedio del 24,71 % de la población adulta que tiene como máximo nivel educativo completado el secundario (Figura 9).

Figura 2. Cuadro con nivel educativo de la población adulta en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010)

Provincia	Secundario completo*		Terciario o universitario completo	
	N	%	N	%
Chaco	153 405	23,28 %	57 403	8,71 %
Corrientes	177 055	28,00 %	60 277	9,53 %
Formosa	81 768	25,28 %	28 705	8,87 %
Misiones	150 094	22,70 %	55 905	8,46 %
Total NEA	562 322	24,71 %	202 290	8,89 %
Total país	8 649 227	31,58 %	3 335 714	12,18 %

* Personas cuyo máximo nivel educativo es secundario completo.

Fuente: Informe de De Grande (2023), elaborado sobre la base de microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014).

El porcentaje de la población adulta con educación terciaria o universitaria completa en las provincias del NEA es significativamente menor a la media general del país, con un promedio del 8,89 %. Dentro de la región, Corrientes es la provincia con el mayor porcentaje de población adulta con educación secundaria completa (28 %), mientras que Misiones es la provincia con el menor porcentaje en este nivel educativo (22,7 %).

En cuanto a la educación terciaria o universitaria completa, si bien las diferencias son menos significativas, Corrientes es también la provincia con el mayor porcentaje de población adulta que alcanzó ese nivel educativo (9,53 %), mientras que Misiones es la provincia con el menor porcentaje de población adulta en este nivel educativo (8,46 %).

Respecto a los niveles de asistencia al secundario de los/as jóvenes y adolescentes de trece a diecisiete años (Figura 10), para el año 2010 —fecha del último censo nacional disponible— 17,13 % no asistía a un establecimiento educativo sin haber completado el nivel. Este valor alcanza los 19,6 % en Misiones, y tiene su valor mínimo de 13,02 % en Formosa.

Figura 3. Cuadro con Asistencia a establecimiento escolar de población de trece a diecisiete años sin secundario completo en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010)

Provincia	N que asiste	% asiste	% no asiste
Chaco	93 570	81,42 %	18,58 %
Corrientes	87 164	84,97 %	15,03 %
Formosa	53 707	86,98 %	13,02 %
Misiones	97 991	80,40 %	19,60 %
Total NEA	332 432	82,87 %	17,13 %
Total país	3 024 026	87,79 %	12,21 %

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado sobre la base de microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014).

Siguiendo con los datos del informe elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe, 2019), sobre la base de los datos del

último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, tres provincias de la región (Misiones, Chaco y Formosa) poseen los valores más altos de analfabetismo en personas indígenas de diez años o más. Según el mismo informe, el porcentaje de personas analfabetas de diez años o más, en todo el país, es del 1,9 %. No obstante, ese valor asciende a 3,7 % entre la población de comunidades indígenas, también a nivel nacional. “El nivel de analfabetismo es superior entre las mujeres pertenecientes a comunidades originarias (4,2 %) que entre los varones (3,2 %) de este mismo grupo” (UNIFE, 2019, p. 5). Al desglosar estos datos por provincias, es que vemos cómo encabezan los valores Misiones con 14,9 %, Chaco con 14,3 % y Formosa con 12,6 % (ver Figura 11).

Figura 4. Gráfico con Porcentaje de población indígena analfabeta por provincia mayor de diez años



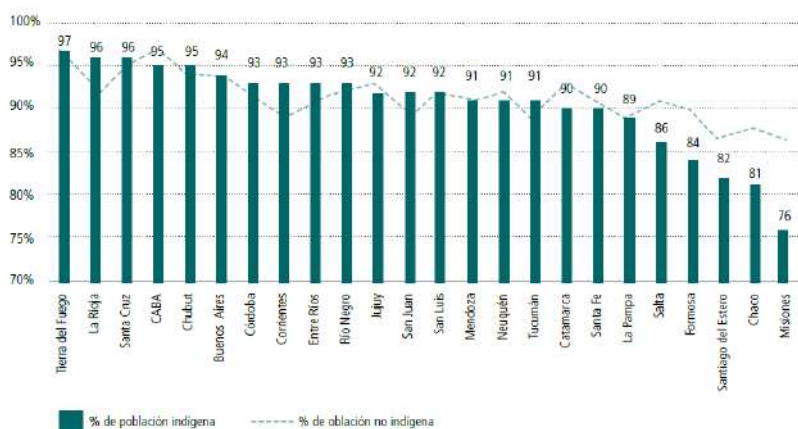
Fuente: Informe UNIFE, 2019.

Respecto de la permanencia y las trayectorias escolares de la población indígena también a nivel nacional, según el informe de UNIFE (2019), encontramos que en el nivel Primario la asistencia de los/as niños/as indígenas se acerca a la universalidad (98 %), mientras que los valores de asistencia disminuyen 10 puntos porcentuales en las edades correspondientes al nivel Secundario (88 %). En el nivel

Inicial, los/as niños/as indígenas ingresan algo más tardíamente al sistema educativo, y el índice de asistencia escolar para los/as niños/as de 4 y 5 años es del 74 %, mientras que en la población no indígena es del 81 % (UNICEF, 2019, p. 5).

Volviendo a la región NEA, otro aspecto que llama la atención es que provincias como Chaco, Formosa y Misiones presentan menor inserción en el sistema educativo por parte de los/as niños/as en edad escolar, siendo que además esas provincias son las que cuentan con una mayor cantidad de población indígena. “En esas provincias, dos de cada diez chicos/as pertenecientes a estas comunidades se encuentran fuera de la escuela, mostrando a su vez las mayores brechas entre la población de comunidades indígenas y no indígenas en relación con el acceso a la educación” (UNICEF, 2019, p. 6) (ver Figura 12).

Figura 5. Gráfico con Condición de asistencia escolar en población indígena y no indígena de 4 a 17 años, según jurisdicción



Fuente: procesamiento propio a partir de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC.

Fuente: Informe UNICEF, 2019.

Teniendo en cuenta estos valores de analfabetismo, asistencia, permanencia de los/as niños/as indígenas, cobran mayor relevancia

aquellas políticas que promueven la EIB. Recordemos que, en términos normativos, la Educación Intercultural se constituye como un derecho constitucional luego de la reforma del año 1994, que atiende específicamente la situación de las poblaciones indígenas. Como sostuvimos, antes de ese momento, en el plano nacional, imperaban las propuestas homogeneizadoras y castellanizantes que invisibilizaban las particularidades étnicas y lingüísticas de los diversos pueblos. La implementación de la EIB en las distintas provincias del NEA se presenta como un derecho específico de los grupos étnicos minorizados, interpelados por las condiciones de diversidad lingüístico-cultural y por subsistir en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

De acuerdo con los datos estadísticos, la EIB se ofrece de manera desigual en las provincias del noreste de Argentina, lo cual es particularmente relevante dado el porcentaje de hogares que hablan lenguas indígenas y el número de comunidades indígenas registradas en esta región (Figuras 13, 14 y 15).

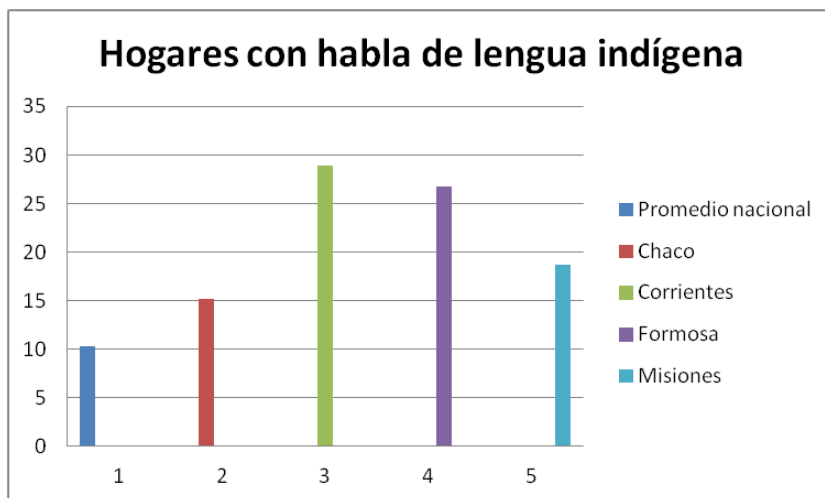
Figura 6. Cuadro comparativo sobre Habla de lenguas indígenas y comunidades indígenas registradas en INAI en las provincias del noreste argentino (NEA)

Provincia	% de hogares con habla de lengua indígenas*			Comunidades registradas por el INAI**
	%	Máximo % (por departamento)	Mínimo % (por departamento)	N
Chaco	15,16	33,03	6,23	112
Corrientes	28,96	64,31	13,09	3
Formosa	26,79	76,13	18,28	160
Misiones	18,71	31,11	8,33	114
Total país	10,36	76,13	0,00	1754

* Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado sobre la base de respuestas en cuestionarios para 6.º grado, Pruebas Aprender, 2018 (Aprender, 2019)

** Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en datos del relevamiento de comunidades del INAI (INAI, 2021).

Figura 7. Gráfico sobre Hogares con habla de lenguas indígenas y comunidades indígenas registradas en INAI en las provincias del noreste argentino (NEA)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Informe de De Grande (2023) sobre respuestas en cuestionarios para 6.º grado, Pruebas Aprender, 2018 (Aprender, 2019) y datos del relevamiento de comunidades del INAI (INAI, 2021), como detalla la Figura 13.

Figura 8. Cuadro con Establecimientos con Educación Intercultural Bilingüe en las provincias del noreste argentino (NEA)

Provincia	Inicial	Primario	Inicial y primario	Secundario	Primario y secundario	Inicial, primario y secundario N
Chaco	14	28	44	4	-	-
Corrientes	-	3	15	5	-	-
Formosa	94	100	-	28	-	-
Misiones	3	3	19	-	-	-
Total país	116	179	376	77	2	5

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado sobre la base de microdatos del Relevamiento Anual 2021 (SEIE, 2022).

Al observar la participación de la matrícula de establecimientos con EIB sobre el total de la matrícula, se observan también diferencias marcadas a nivel subregional (Figuras 16 y 17).

Figura 9. Cuadro con Matrícula de alumnos/as en establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias del noreste argentino (NEA)

Provincia	Inicial		Primario		Secundario	
	N	%***	N	%***	N	%***
Chaco*	1483	3,03 %	10851	3,42 %	2145	0,92 %
Corrientes**	114	0,27 %	1054	0,37 %	564	0,29 %
Formosa**	2023	10,90 %	15215	9,67 %	6433	5,51 %
Misiones*	380	0,80 %	2523	0,72 %	701	0,31 %
Total NEA	4000	2,54 %	29643	2,67 %	9843	1,28 %
Total país	10029	0,59 %	71897	0,72 %	19937	0,25 %

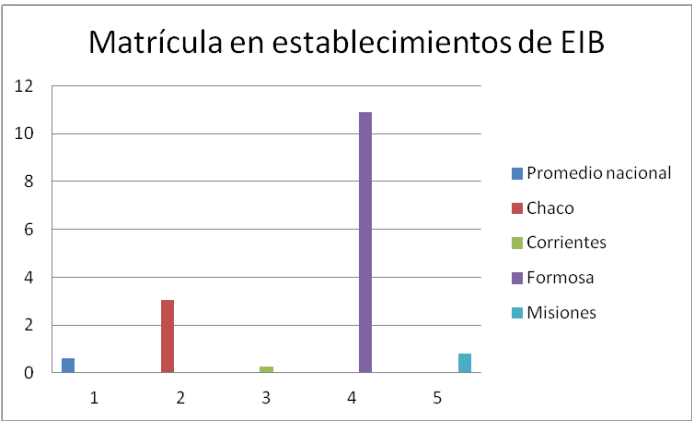
* Siete años de primario, cinco de secundario.

** Seis años de primario, seis de secundario.

*** El porcentaje representa la participación de la matrícula EIB sobre el total de matrícula.

Fuente: Relevamiento Anual 2021 (SEIE, 2022).

Figura 10. Gráfico con Matrícula de alumnos/as en establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias del noreste argentino (NEA)



Fuente: Relevamiento Anual 2021 (SEIE, 2022).

Según los datos estadísticos disponibles, y como puede verse en las figuras anteriores, en la provincia del Chaco hay una presencia significativa de habla de lenguas indígenas (15,16 %) y 112 comunidades indígenas registradas (Figuras 13 y 14). Reside numerosa población indígena con distintos usos de las lenguas (toba / qom, mocoví / moqoit y wichí), una parte de la población criolla habla guaraní, otra quichua. También existen hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente. Sin embargo, de acuerdo con los datos estadísticos, la oferta de Educación Intercultural Bilingüe es escasa (Figura 15). Además, presenta niveles menores de matrícula en nivel inicial y primario (3,42 % en este último), con una muy baja presencia de estudiantes en el nivel secundario de EIB (0,92 %) (Figuras 16 y 17).

Cabe volver a mencionar que Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, ya que desde fines de la década de 1980 y principios de los años noventa ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a sus tres pueblos originarios (Hecht, 2015). Así, se desarrollan políticas públicas educativas para pueblos indígenas desde fines de la década de 1980, que permiten acompañar a los/as niños/as indígenas en su escolaridad, que hasta entonces buscaba homogeneizar y castellanizar a la población, anulando la diversidad de saberes socioculturales y sociolingüísticos de las distintas comunidades. Para ello, en el año 1987 el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades indígenas y en cumplimiento de la Ley provincial N.º 3258 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen) en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña (Medina y Hecht, 2021; Enriz, García Palacios y Hecht 2023). Desde entonces, se puso el foco en la figura de auxiliares y docentes indígenas que puedan mediar entre las poblaciones indígenas y los establecimientos educativos, incorporando de diversas maneras en las prácticas escolares las lenguas

indígenas y contenidos socioculturales de los pueblos. La figura del/la educador/a indígena fue tomando distintas formas: de idóneos/as, a auxiliares docentes aborígenes y finalmente maestro/a y profesor/a intercultural bilingüe.

En relación con el lugar de las lenguas indígenas en contextos escolares, en el presente se espera que las escuelas con EIB sean las encargadas de la promoción y uso de las lenguas indígenas. También, las/os maestras/os indígenas solicitan intervención de otros actores y sectores sociales como las iglesias o cultos donde hay gran cantidad de hablantes de las lenguas indígenas, para lograr mayor impacto en el uso y transmisión. La visión sobre la lengua indígena no se limita a solo instrumento de comunicación, sino también como signo de identidad, portadora de una cosmovisión y parte de un territorio. En ese sentido, referentes de los pueblos indígenas solicitan continuar trabajando para que la implementación del uso de las lenguas indígenas trascienda el ámbito educativo y abarquen cada vez más espacios como de salud, justicia y registro civil. Asimismo, docentes indígenas mencionan la necesidad de poner en funcionamiento el consejo asesor de lenguas, atender el nivel medio de las escuelas con modalidad EIB y abogar por una concepción más amplia de EIB que no solo involucre la escuela, las lenguas indígenas, sino también el territorio y las relaciones interculturales. Entre los desafíos actuales respecto a las lenguas indígenas en la provincia, se habla de lograr mayor sensibilización lingüística para dar a conocer los avances en las políticas lingüísticas y lograr la inserción de las lenguas indígenas en espacios públicos (Medina y Hecht, 2021).

En este sentido, la EIB en Chaco desde su inicio reconoce la agencia de los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de sus acciones educativas, y con la sanción de la ley integral (Ley N.º 3258 de 1987) se abre un camino de políticas públicas con un matiz étnico que fueron consolidándose e institucionalizándose. En los últimos diez años, los pueblos indígenas chaqueños adquieren mayor reconocimiento y presencia a través de premisas como “reparación histórica”, “cambio de paradigma”, “quiebre ideológico” y se pretende no solo reconocer derechos, sino también alcanzar la justicia social y cultural (Medina, 2020). Algunas de las

políticas públicas educativas más recientes en la provincia son: la Ley 6604 (2010) que declara oficiales a las lenguas qom, wichí y moqoit en el territorio provincial; Decreto N.º 380 que proclama la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador; Ley N.º 7446 (ahora Ley N.º 2232 W) de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (2014); la incorporación de la EIB al estatuto docente Chaqueño a partir de la Ley N.º 7584 (2015); la incorporación de los/as docentes indígenas al estatuto docente chaqueño (Ley N.º 2314/2015); la Ley N.º 7809 de Titularización de Docentes Indígenas (2016) y la creación de la Junta de Clasificación Polinivel de la Educación Intercultural Bilingüe y la profesionalización de los/as docentes indígenas a través de tecnicaturas, especializaciones y diversos cursos de formación. Este proceso es considerado como de “políticas de empoderamiento” para los pueblos indígenas chaqueños ya que se evidencia en la provincia un marcado interés por dar voz a las lenguas indígenas, la EIB y la figura de docentes indígenas (Medina y Hecht, 2021).

Formosa es la provincia con el mayor número de comunidades indígenas registradas (160) y un porcentaje considerable de hogares en los que se habla una lengua indígena (26,79 %) (Figuras 13 y 14), la matrícula de Educación Intercultural Bilingüe es comparativamente alta en los niveles inicial y primario (Figuras 16 y 17). El nivel de participación en la EIB en los niveles inicial y primario en Formosa es mayor que en las demás provincias del NEA, siendo en ambos niveles cercano al 10 %. Esto es consistente con la mayor presencia de establecimientos de EIB en esta provincia en comparación a las demás (Figura 15).

Cabe destacar que en esta provincia encontramos dos grupos lingüísticos (los pueblos qom y pilagá pertenecen al grupo lingüístico guaycurú y el wichí pertenece al grupo lingüístico mataco-mataguayo). Sin embargo, se hablan en el territorio provincial diecisiete variedades dialectales de estas lenguas. Posteriormente, se dio una migración de familias paraguayas, las cuales se ubicaron mayormente en la zona noreste de la provincia, impregnando la influencia guaraní tanto a nivel cultural como lingüístico; al día

de hoy el guaraní, como lengua familiar o comunitaria y lengua de contacto, está presente (Fernández Bendezú, 2020).

Respecto del origen de la EIB, el caso de Formosa es muy similar a Chaco, ya que en la década de 1980 inicia la educación destinada a pueblos indígenas a partir de la iniciativa de organizaciones de la sociedad civil y las propias comunidades. En 1984 se sancionó la Ley N.º 426, Ley Integral Aborígen, que es una normativa que atiende la cuestión indígena de un modo integral. Este impulso dio lugar a debates en relación con diversas percepciones acerca de la escuela y educación entre la población indígena. Del mismo modo, en Formosa, las organizaciones y comunidades indígenas fueron las impulsoras de una educación que reconozca los derechos sociolingüísticos y culturales de los pueblos. Es a partir de los reclamos que las comunidades indígenas le hicieron al Estado que se llevaron a cabo dichas legislaciones pioneras. Así, se implementaron políticas de EIB como la Resolución N.º 848 del año 1986 que instala la Modalidad Aborígen en Escuelas Provinciales, y la Ley Provincial N.º 718/86 de creación de centros de formación de Maestros Especiales de la Modalidad Aborígen (MEMA) para conformar un sistema de auxiliares docentes aborígenes. Estas figuras son centrales ya que tienen un importante rol educativo y, además, socialmente cumplen una función fundamental. En algunas regiones se afirma que son los “nuevos líderes locales” porque son los que poseen el máximo nivel de instrucción y bilingüismo, manejan los códigos de la sociedad no-indígena con más soltura y porque son intermediarios seleccionados en asamblea por la comunidad para representarla dentro de la escuela (Hecht, 2006).

En algunas escuelas de EIB se trabaja en “pareja pedagógica” que implica que la alfabetización está en manos de dos maestras/os (la enseñanza de la lengua indígena está a cargo de una/un maestra/o especial en modalidad aborígen (MEMA) y la enseñanza del español como segunda lengua por la/el maestra/o de grado). Cotidianamente, en muchas regiones las/os maestras/os de grado se enfrentan al problema de enseñar en una lengua que en general no es la primera lengua de sus alumnas/os. Esta situación es compleja ya que en el magisterio no reciben capacitación para enseñar el

español como segunda lengua. En el caso del wichí, esta es la lengua materna, ligada a los valores afectivos e identitarios y sus contextos de uso son el familiar y el comunitario. Los/as niños/as adquieren la lengua en y de la comunidad, es decir, que se trata de un fenómeno social y cultural que los precede, pero del cual se apropian. Esta lengua posee en la zona una alta vitalidad por varias razones: gran cantidad de hablantes monolingües, paso de la oralidad a la escritura, representaciones positivas sobre la lengua como instituyente de la identidad étnica y escasos procesos migratorios que atraviesan a la etnia. Su escritura es una demanda explícita de la comunidad hacia la escuela. Como otras lenguas indígenas, se ha apropiado de la escritura y eso les permite tener el estatus de una lengua escolar.

Con respecto al español, las comunidades tienen conciencia de la funcionalidad que tiene en la sociedad hegemónica y de la importancia de conocerla como herramienta política para la defensa de sus derechos y sus comunidades. El español está ganando espacios dentro de los ámbitos cotidianos, si bien es la lengua que se usa en y para los contactos interétnicos (su esfera es la propia del Estado, el campo burocrático o jurídico-administrativo). En relación con sus usos en la vida cotidiana, los hablantes distinguen dos momentos: antiguamente se restringía a la escuela, pero en los últimos tiempos se expandió hacia la comunidad. Con esto quieren señalar, que el español se usa en todo aquello asociado al campo escolar y laboral, a la compra y venta en los comercios y a los medios masivos de comunicación. La mayor presencia del español en los ambientes cotidianos repercute en la escuela y las/os maestras/os afirman que las/os niñas/os lo aprenden rápidamente e incluso actualmente algunos entran a la escuela siendo bilingües incipientes (Hecht, 2006).

La provincia de Misiones registra valores similares a Chaco en el porcentaje de hogares que hablan lenguas indígenas (18,71 %) y en el número de comunidades indígenas registradas (114) (Figuras 13 y 14), pero la oferta de establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe es muy inferior, sin contar con establecimientos de nivel secundario enmarcados en programas formales de educación intercultural y teniendo menos de la mitad que los

establecimientos de nivel primario existentes en Chaco (Figura 15). Por otro lado, presenta niveles de matriculación muy bajos en todos los niveles de EIB, que incluyen a una población inferior al 1 % de la matrícula (Figuras 16 y 17).

Por tratarse de una provincia de frontera, además del castellano que es la lengua que se enseña en la escuela, en diversos ámbitos públicos se suman los usos del portugués y el guaraní (especialmente el guaraní denominado *jopara*). Para las relaciones entre las familias en Paraguay, Argentina y Brasil, la lengua indígena aparece como la única posibilidad comunicativa a lo largo de las fronteras, mientras que las lenguas nacionales son diferentes en cada caso y en un punto limitan la comunicación intrafamiliar. Por lo tanto, la lengua mbyá es usada como primera lengua tanto para adultas/os como para las/os niñas/os, y es la lengua preeminente de comunicación cotidiana en ámbitos domésticos y prioritaria para la comunicación entre la población mbyá en ámbitos públicos. Las primeras ideas del mundo, los primeros recuerdos infantiles, las vivencias son narradas en mbyá y la palabra para los mbyá posee un valor fundamental. Es recién en la escuela donde se enseña en español. Las/os niñas/os solo hablan entre sí y con sus familias en mbyá, pero frente a un sujeto no indígena (sin importar la edad), usan el español para saludar. El español queda relegado a los intercambios con referentes del Estado o bien el resto de la sociedad hispanoparlante (comerciantes, turistas, médicos, maestros, etcétera). En ese sentido, el conocimiento del español está muy restringido y mayoritariamente lo usan los hombres adultos mbyá por encargarse de los vínculos fuera del grupo (Hecht y Enriz, 2019).

Respecto de la EIB, la situación en Misiones presenta otros matices ya que su abordaje y su reglamentación son más tardías en relación con las otras provincias del NEA. Si bien actualmente las comunidades solicitan tener escuelas, no siempre lo que las instituciones esperan y lo que las comunidades mbyá esperan, es lo mismo. La participación de las comunidades en las escuelas forma parte de un proyecto de las comunidades en las instituciones y no necesariamente lo contrario: no se han generado currículos específicos, ni formación continua, ni tampoco cargos suficientes para

acompañar de un modo sostenible el proceso. Existen importantes deudas educativas, vinculadas tanto con la legislación que responda a las demandas de las comunidades según sus propias concepciones de enseñanza aprendizaje, niñez, juventud, así también como formación de adultos/as. Si bien se ha desarrollado un programa de alfabetización en castellano y en mbyá guaraní denominado Bi-Alfa para la alfabetización de adultos/as, el mismo fue focal y no se extendió a toda la provincia. Actualmente los/as jóvenes indígenas logran incorporarse de manera más significativa en los niveles terciarios y universitarios (Enriz, 2019).

En este sentido, la participación de las comunidades en la institución escolar por momentos es conflictiva. La designación de la persona que se ubicará en el rol de Auxiliar Bilingüe Intercultural (ABI) es parte de un interjuego entre intereses comunitarios, demandas, roles de poder y avales institucionales. Dicho rol es nodal ya que los ABI ejercen como articuladores y representantes de su comunidad. Por ello, las comunidades y las escuelas de EIB pugnan por incidir en la definición de estos roles ya que la designación implica manejo de recursos y relaciones con terceros, y por tanto es necesario procurar un acuerdo que los incluya. El rol social de los ABI es muy importante, se acerca más al del cacique, en términos de exterioridad, pero a su vez repone mucho del saber ancestral del *opygua* (líder espiritual), que se expresa en la instancia áulica (Enriz y Cantore, 2021). Desde la incorporación de la materia Cultura Mbyá al currículo escolar en las escuelas de EIB a partir de la regulación de la tarea de los ABI, su función ha quedado mucho más enmarcada. Si bien su valor central es el de ser miembros bilingües de la comunidad, con conocimientos de castellano y que han aprobado los cursos de formación, su tarea no es formalmente la de mediación sino la enseñanza de los contenidos específicos en la asignatura específica. Cada ABI define los contenidos de la materia Cultura Mbyá vinculados con saberes del grupo, aspectos religiosos, relatos, canciones, danzas. Estos son consensuados entre los ABI, las autoridades religiosas y políticas de las comunidades y las escuelas, representadas por docentes o autoridades. El esquema de contenidos es diferencial para cada grupo, para cada nivel,

para cada año. Luego, los/las docentes son informados y dan sus opiniones, especialmente para la implementación de la actividad. Cabe aclarar que para el año 2007, existían designados dos maestros de lengua indígena destinados a todas las unidades educativas, que son en total 76 (Enriz, 2019).

Corrientes, a pesar de tener un alto porcentaje de hogares que hablan una lengua de origen indígena (28,96 %), cuenta solo con 3 comunidades indígenas registradas (Figuras 13 y 14), una presencia relativamente baja de establecimientos de EIB (Figura 15) y niveles muy bajos de matriculación en todos los niveles de EIB, que incluyen a una población inferior al 1 % de la matrícula (Figuras 16 y 17). Considerando estos datos, es necesario tener en cuenta que la situación de la provincia presenta singularidades, dado que se trata de una provincia en la que las identidades indígenas se han manifestado más tardíamente (la primera comunidad que obtienen reconocimiento territorial lo hace en 2019), mientras que existe una lengua de origen indígena muy extendida, pero cuyos hablantes mayoritariamente no se autoperciben indígenas (Gandulfo, 2010). De este modo, el guaraní que se habla en Corrientes puede definirse como una lengua indígena, pero en muchos casos es hablado por personas que no se identifican como tal. En su mayoría se trata de hablantes bilingües, con diferentes grados de competencia lingüística según la edad, la zona de residencia, los intercambios del grupo familiar (tanto entre generaciones como en el interior de una generación), y los ámbitos de uso de las lenguas. En general nos encontramos con situaciones donde se usan las lenguas alternadamente o se mezclan en los propios enunciados del habla.

En Corrientes históricamente se exigía hablar castellano en la escuela y se la concebía como un espacio para homogeneizar a las/os alumnas/os. A diferencia de las demás provincias de la región, en Corrientes la EIB aún no se ha reglamentado. En relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, por un lado, se considera importante para el desarrollo cultural de la provincia visibilizar el guaraní e instalarlo en las escuelas de todos los niveles. Esto incluye la preocupación por la escritura y la norma correcta del guaraní. Esta situación del bilingüismo guaraní-castellano en la provincia

es una realidad aún no suficientemente comprendida (Gandulfo et al., 2016). Por ejemplo, según las investigaciones de Gandulfo et al.(2016), en el contexto escolar, hay un uso dispar de las lenguas. En algunas, el guaraní se usa en el aula; en otras, las/os maestras/os no quieren que se hable guaraní. Sin embargo, tanto maestras/os como niñas/os hablan en guaraní en diferentes situaciones, sobre todo en el recreo o en las fiestas. Las/os docentes, entre ellas/os, para hacer alguna broma o cuando alguna/o otra/o maestra/o no entiende lo que dicen. También lo usan cuando las/os niñas/os o familias no comprenden lo que dicen en castellano y entonces se recurre a veces a la maestra con mayor antigüedad de la escuela o a aquel que sabe guaraní (Gandulfo et al., 2016).

Podría sostenerse, en este sentido, que en Corrientes se genera una tensión lingüística e identitaria en el campo educativo con respeto a la EIB, ya que a pesar de la oficialización del guaraní y de la creación de espacios de formación del idioma, no se considera necesaria la incorporación de maestras/os indígenas en la escuela ni la participación de las comunidades. De esta manera se evidencian contradicciones en torno a la EIB y la idea de la interculturalidad que supone “dos culturas” con límites claramente marcados (Gandulfo, 2010). El margen entre quienes son reconocidos/as como beneficiarios/as de la EIB y quienes son potenciales demandantes es muy amplio y conduce a nuevas demandas (Gandulfo, 2010).

CONCLUSIONES

Como se mencionó en la introducción, la EIB posee una gran presencia en esta región, con un establecimiento con EIB cada 12000 habitantes, según el SEIE (2021)⁴. Las desiguales situaciones socioeducativas que enfrentan las poblaciones indígenas de la región NEA incluyen desde tasas más altas de analfabetismo que la media nacional y provincial, trayectorias escolares discontinuas y fragmentarias que encuentran un techo más bajo que las trayectorias promedio local, así como también esfuerzos de diseño de

4 Elaboración propia sobre la base del Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (SEIE, 2021) e INDEC (2015) “Estimaciones de población por sexo, departamento y año calendario 2010 – 2025”, N.º 38, Serie análisis demográfico.

políticas públicas específicas que ponen de manifiesto el interés de buscar alternativas a este proceso.

En términos generales, la región NEA en su conjunto se encuentra en condiciones de asimetría respecto de otras zonas del país y más allá de las singularidades de cada provincia. Si bien la densidad poblacional promedio en el NEA se diferencia de la media nacional (12,4 personas por km², en relación con 14,3 personas por km² del promedio nacional) la proporción de niños/as y adolescentes es ligeramente más alta al promedio nacional. Es decir, si bien la densidad poblacional del NEA es estadísticamente menor a la densidad promedio del país, la cantidad de niños es mayor al promedio nacional. A su vez, en las provincias del NEA, la situación educacional más frecuente entre la población adulta es no haber finalizado el secundario, con un promedio del 24,71 % de la población que ha logrado ese nivel educativo. Por otro lado, según el informe elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED, 2019), tres provincias de la región (Misiones, Chaco y Formosa) poseen los valores más altos de analfabetismo en personas indígenas de 10 años o más. En suma, la condición educativa de la región NEA presenta muchas desigualdades que se hacen visibles en diversos indicadores y que, si bien abarcan a la población en su conjunto, se ven más marcadas en las poblaciones indígenas.

La necesidad de políticas de Educación Intercultural Bilingüe fue advertida muy tempranamente por algunas provincias de la región y como consecuencia se han impulsado una amplia multiplicidad de políticas y propuestas desarrolladas por las provincias a lo largo del tiempo. Por su parte la información cualitativa que manejamos permite sostener que también existen disputas en torno a la definición de contenidos y roles dentro de la EIB en las distintas provincias. La presencia (o no) de acuerdos o participación de la comunidad indígena, los docentes y directivos acerca de qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos, quienes serán los encargados de esa labor y cuál es el fin de esa acción genera una serie de inquietudes que no siempre logran transitarse institucionalmente de un modo claro y adecuado a las demandas.

El modelo educativo federal actual de la República Argentina da lugar a una importante singularidad en materia educativa, ya que mientras el Estado nacional es quien delinea los intereses generales de la nación, las jurisdicciones locales son las que diseñan e implementan acciones específicas. En ese sentido, la EIB encuentra en ese federalismo potencialidades y limitaciones (Hecht y Enriz, 2019).

En Formosa, se reconocen políticas de EIB desde 1984 y se ha ampliado la propuesta, sin tener aún un alcance generalizado al nivel superior o universitario. En Chaco existen políticas públicas de EIB desde 1987 y hasta la actualidad se han ido redefiniendo en función de fortalecer el protagonismo indígena y abarcando todos los niveles del sistema educativo, posibilitando que las trayectorias educativas indígenas amplíen sus horizontes. En Misiones, si bien existe una ley que aborda la cuestión indígena desde la década de 1980, la EIB tiene entidad desde 2005 y solo actualmente se amplía la propuesta para el nivel medio. Corrientes es la provincia con menor cantidad de población indígena de esta región, por lo que, en este caso, los esfuerzos se han concentrado en fortalecer el uso del guaraní, lengua de origen indígena hablada por población que no necesariamente se reconoce como tal.

En Argentina se reconoce constitucionalmente el derecho que las poblaciones indígenas tienen a la EIB, y su implementación en la práctica queda sujeta a las acciones de muy diversa índole de los Gobiernos provinciales, por lo que se generan muchas desigualdades en el acceso a este derecho. A pesar de que las experiencias de EIB se vienen desarrollando desde hace más de cuarenta años a nivel nacional, en las acciones cotidianas de las escuelas se evidencia que muchos de los saberes culturales, los usos de las lenguas indígenas y las concepciones de género y niñez se reproducen de un modo folklórico y poco permeable a la inclusión de las transformaciones y la diversidad en las identidades étnicas contemporáneas.

Hemos comparado los desarrollos referidos al campo de la EIB en las provincias de la región NEA. Las propuestas educativas interculturales en distintas jurisdicciones presentan esfuerzos diferenciales teniendo en cuenta su alcance poblacional, su presencia

en distintos niveles educativos y la profundización del desarrollo de estrategias pedagógicas. Los resultados en términos de permanencia, egreso y continuidad en la formación de nivel superior de los/as estudiantes indígenas continúan en promedio siendo relativamente similares y notablemente menores que la media nacional. Como se documentó anteriormente, el punto de partida tiene amplias coincidencias —como, por ejemplo, el caso de Misiones, Chaco y Formosa— ya que las leyes fundantes presentan similitudes temporales y de abordaje; luego, en el largo plazo, las diferencias jurisdiccionales fueron muy amplias; pero nuevamente respecto de los resultados encontramos asombrosas similitudes.

En relación con los comienzos, como expresa Gorosito (2008), a partir de 1985 se desarrolla una etapa singular de la relación entre las poblaciones indígenas y los Estados, caracterizada por la creación de cuerpos jurídicos provinciales y de reparticiones específicas dedicadas a administrar la cuestión indígena de forma local. En ese sentido, la sistematización de las leyes del periodo comprendido en la década de 1980 da cuenta de ese proceso inicial de consolidación de la EIB en estas provincias. Mientras en Chaco y en Formosa se avanza en la producción de estrategias para la implementación de una modalidad educativa con cierto protagonismo de las lenguas indígenas en el currículo, en Misiones la EIB queda librada a los intereses y las coyunturas de cada institución escolar hasta los primeros años de la década del 2000. En este proceso de fortalecimiento de la EIB, en estas provincias, fue constante la presencia e intervención de múltiples ONG, iglesias y diferentes instituciones que aportaron a esa construcción de un modo fragmentario, aprovechando los intersticios de los diseños de las políticas públicas.

La educación para los pueblos indígenas no solo nació de las políticas estatales, sino del impulso de una gran heterogeneidad de agentes, a partir de negociaciones y disputas entre los mismos pueblos indígenas, el Estado, las iglesias y las organizaciones no gubernamentales. No obstante, coincidimos con Acuña y Lapalma (2002) en que, pese al reconocimiento de la necesidad de la EIB por diversos agentes, no se evidencian avances significativos en los

resultados de su implementación, ya que las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y a la dilación de los sectores gubernamentales obligan a las comunidades a sostener demandas permanentes por sus derechos.

En tiempos en que los discursos racistas y xenófobos ganan relevancia social y política, esperamos que este texto sea un aporte a deconstruir imaginarios sobre las poblaciones indígenas que obturan trabajar para el mejoramiento de los indicadores socioeducativos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2020). *Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del ASPO en los pueblos indígenas en Argentina*. [Informe]. <https://drive.google.com/file/d/16QgXpoBn2EHtg8KcqaSCR3WBzjuyAxkf/view?usp=sharing>
- Acuña, Leonor, y Lapalma, Gabriela (2002). *Lenguas en la Argentina. Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Barcelona: Fundación Interarts.
- Alegre, Tamara, y Gandulfo, Carolina (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.hbrl>
- Aliata, María Soledad (2023). *Informe preliminar sobre relevamiento bibliográfico de investigaciones en la región NEA*. [Mimeo].
- Aliata, Soledad (2020). Escolarización y procesos de identificación en contextos interculturales. *Praxis educativa*, 24(3), 1-10. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240304>
- Aliata, Soledad; Medina, Mónica; Hecht, Ana Carolina, y García Palacios, Mariana (2020). La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo toba/qom del Chaco durante la pandemia. *Boletín CLACSO Educar en la diversidad* 1(2), *La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. <https://www.clacso.org/boletin-2-educar-en-la-diversidad/>
- Aprender (2019). *Pruebas Aprender. Bases de microdatos 2018*. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.>

- gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/
base-de-datos
- Barboza, Tatiana (2021), Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: aportes para un estado de la cuestión. *Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)*, (40), 307-334. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/>
- Bein, Roberto (2010). Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En Elvira Arnoux y Roberto Bein (comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). Buenos Aires: EUDEBA.
- CELS (2021). *Comunidades indígenas: las desigualdades se profundizaron durante la pandemia*. <https://www.cels.org.ar/web/2021/02/comunidades-indigenas-las-desigualdades-se-profundizaron-durante-la-pandemia/>
- Congreso de la Nación Argentina (1992). Ley N.º 24 071. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto>
- Congreso de la Nación Argentina (1992). Ley N.º 27 071. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto>
- Comité de seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) (1999). *Resolución N.º 107*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf
- Consejo Federal de Educación (CFE) (2010). *Resolución N.º 119/10*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf
- De Grande, Pablo (2023). *Informe preliminar sobre información estadística disponible para la región NEA*. [Mimeo].
- Enriz, Noelia (2019). “Cultura mbyá” para la escuela. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 45, 91-103.
- Enriz, Noelia, y Cantore, Alfonsina (2021). Poder e interculturalidad entre las mujeres mbyá guaraní de Misiones. *Identidades*, 20(11), 1-19.

- Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana, y Hecht, Ana Carolina (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas / qom y mbyá-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, 83, 187-212.
- Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana, y Hecht, Ana Carolina (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de COVID-19. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108.
- Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana, y Hecht, Ana Carolina (2023). Experiencias formativas interculturales: reflexiones contemporáneas. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1465>
- Fernández Bendezú, Diamante (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe en el nivel inicial en la provincia de Formosa: análisis de una experiencia de formación docente*. [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación]. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17005>
- Gandulfo, Carolina (29 de septiembre de 2022). Carolina Gandulfo: “El uso del guaraní no es un problema para el aprendizaje del castellano”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/485503-carolina-gandulfo-el-uso-del-guarani-no-es-un-problema-para->
- Gandulfo, Carolina (2010). ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. En Adriana Serrudo y Silvia Hirsch (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, (pp. 297-320). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gandulfo, Carolina; Miranda, Mabel; Rodríguez, Marta, y Soto, Olga (2016). *La lengua quichua y el guaraní correntino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

- García Palacios, Mariana (2019). La educación religiosa en disputa: niños, niñas y jóvenes toba / qom entre las iglesias del Evangelio y la Escuela Católica. *Education Comparée*, 21, 151-171.
- García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina, y Enriz, Noelia (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 53-77. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1508>
- Gerzenstein, Ana; Fernández Garay, Ana; Golluscio, Lucía; Acuña, Leonor, y Messineo, Cristina (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística y cultural. Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Gorosito Kramer, Ana María (2008). Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de antropología social*, (28), 51-65.
- Hecht, Ana Carolina (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas / Maepova*, 8(1), 103-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7309537>
- Hecht, Ana Carolina (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, 129-144.
- Hecht, Ana Carolina (13-15 de septiembre de 2006). *Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina*. [Ponencia]. En XIV Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM, Universidad Estadual de Campinas (Campinas-Brasil). <http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UBA/Hecht%20-%20TC.doc>
- Hecht, Ana Carolina, y Enriz, Noelia (2019). "Interlocutores minorizados". Miradas antropológicas sobre el contacto lingüístico en niños y niñas toba / qom y mbyá. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 6, 151-167.
- Hecht, Ana Carolina, y Enriz, Noelia (2021). (A)simetrías y (dis)continuidades entre el entramado legislativo y el desarrollo

- de la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones. *Revista Avá*, (39), 208-231. <https://www.ava.unam.edu.ar/images/39/n39a11.pdf>
- Honorable Senado, y Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Corrientes (15 de noviembre de 1994). Ley N.º 4 866. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/corrientes/normativa/docs/corrientes.pdf
- INAI (2021). *Listado de comunidades indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas https://datos.gob.ar/dataset/justicia-listado-comunidades-indigenas/archivo/justicia_ab2e144c-6102-45dc-ad55-911bc9426480
- INDEC (2014). *Base de microdatos REDATAM por radio censal del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: INDEC.
- López, Luis Enrique (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. En Christian Gros y Marie-Claude Strigler, M. (eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*, (pp. 235-250). París: Institut des Amériques.
- Medina, Mónica (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29(1), 75-93. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1108>
- Medina, Mónica, y Hecht, Ana Carolina (2021). Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años. *RELEN, Revista Estudios de Lenguas*, 4(1), 67-87. <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/86>
- Ministerio de Cultura y Educación (29 de septiembre de 1999). Resolución N.º 107/99. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf
- Ministerio de Educación Corrientes (2022). *Modalidad intercultural bilingüe. Marco de gestión*. Ministerio de Educación: Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa.

- <https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe/MarcoDeGestionDeLaModalidadEdBilingue.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Resolución N.º 1119*. https://ceapi.info/wp-content/uploads/2010/09/resolucion_1119.pdf
- Moya, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.
- Neufeld, María Rosa, y Thisted, Jens Ariel (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.
- Políticas indígenas en la provincia de Formosa*. (s. f.). https://www.formosa.gob.ar/media/destacados/informe_politicas_indigenas_provincia_formosa.pdf
- SEIE (2022). *Microdatos del Relevamiento Anual Educativo 2021*. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>
- UNICEF (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de Educación. Publicación del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional*, 2(4).

EDUCARSE ENTRE COMUNIDADES

REFLEXIONES SOBRE MIGRACIÓN Y FORMACIÓN DE GENERACIONES JÓVENES EN BUENOS AIRES Y PATAGONIA

María Laura Diez
María Andrea Gago
Melina Damiana Varela

La investigación etnográfica provee registros que dan cuenta de modos y estrategias de formación de las generaciones jóvenes. Estos reconocen diversas formas de educación, abarcan las maneras de participación en ámbitos de la vida social, la transmisión cultural hacia o entre los niños, niñas y jóvenes, la preparación que estos reciben en determinados momentos de la vida a cargo de personas entrenadas, las apropiaciones diferenciales que los más jóvenes realizan en función de diversos proyectos de futuro (Arnold y Yapita, 2017; Levinson y Holland, 1996).

Asimismo, algunos estudios (Rival, 1996; Arnold y Yapita, 2017) se detienen en el reconocimiento de prácticas educativas comunitarias, que se articulan de múltiples formas con la educación formal o estatal. Se preguntan cómo abordar las relaciones interculturales en las escuelas, las interpelaciones locales y nacionales de las que son objeto, la interpenetración de distintos sistemas educativos y prácticas formativas en espacios comunitarios y escolares.

En este texto buscamos aportar en esa línea de trabajo, poniendo atención en la relación entre escuela y comunidad,

en contextos de movilidad. A partir de investigaciones etnográficas llevadas adelante en el Área Metropolitana de Buenos Aires y Patagonia (Argentina), abordamos experiencias educativas y procesos de identificación de niñas/os y jóvenes migrantes y descendientes. Trabajamos con familias que se desplazan desde hace décadas de zonas rurales y urbanas del occidente boliviano y se asientan, por un lado, en un territorio del periurbano bonaerense históricamente asociado a la producción hortícola, y por otro, en una ciudad petrolera de mediana escala en la costa chubutense.

Si bien se trata de contextos heterogéneos, el trabajo en ambos nos ha permitido advertir aspectos comunes para abordar las continuidades y discontinuidades entre espacios y prácticas educativas tanto dentro como fuera de la escuela. Entre ellos, la fuerza y visibilidad que adquieren las organizaciones de base comunitaria y doméstica de las que participan las familias en los territorios de asentamiento y residencia; la progresiva participación de las generaciones jóvenes y la promoción de un sentido comunitario en las múltiples asociaciones de migrantes; las expectativas en el sostenimiento de trayectorias escolares largas y el lugar destacado que ocupa la educación de los más jóvenes en el proyecto migratorio familiar. Asimismo, las investigaciones en espacios escolares, dan cuenta de la tensión que persiste en las jurisdicciones trabajadas en torno a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas, la problematización más reciente de las migraciones latinoamericanas en los proyectos locales y, en particular, las deudas que persisten en los niveles educativos obligatorios, donde nos hemos focalizado.

A lo largo del artículo buscamos problematizar la relación entre comunidad, escuela y migración, desde abordajes complementarios.

En la primera parte del texto, luego de contextualizar la situación social y educativa de la población migrante en el país y las jurisdicciones donde trabajamos —en particular la que proviene de Bolivia— nos detenemos en la discusión antropológica en torno a la categoría comunidad. Nos preguntamos por su pertinencia para abordar las configuraciones sociales en su dinámica entre procesos

históricos y proyectos de futuro, entre lazos en territorios de origen y destino, y entre generaciones. Asimismo, reflexionamos sobre el uso de la categoría en el campo educativo, la apelación a “lo comunitario” en sentidos locales de la Educación Intercultural, su asociación con procesos situados que interpelan el carácter nacional de la educación estatal.

En la segunda parte, abordamos los procesos registrados en Buenos Aires y Chubut, caracterizamos espacios y poblaciones en función del análisis de las experiencias educativas. Para ello, atendemos a los proyectos educativos de las organizaciones migrantes en ambos territorios, y nos detenemos en algunos aspectos salientes de los proyectos institucionales de un jardín de infantes municipal y referencias a escuelas de los otros niveles.

El trabajo cierra con reflexiones sobre la formación de las generaciones más jóvenes, a partir de la discusión sobre el lugar de los jóvenes en los procesos asociativos comunitarios y su relación con la ampliación de las experiencias educativas. La categoría comunidad se constituyó en una herramienta para abordar distintos niveles de interculturalidad; un concepto que, desde las investigaciones etnográficas, acompañó el ejercicio simultáneo de anclaje en las particularidades de los contextos formativos y apertura hacia los aspectos relacionales (el entre) de los procesos educativos.

ANTROPOLOGÍA, EDUCACIÓN Y MOVILIDAD: MARCO PARA ABORDAR LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

MIGRACIÓN LATINOAMERICANA Y BOLIVIANA EN ARGENTINA, SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

La población inmigrante en Argentina (casi dos millones de habitantes)¹ está integrada mayoritariamente por personas que provienen de otros países sudamericanos. Más del 80 % de las personas nacidas en otros países proceden de Paraguay y Bolivia en mayor medida, seguidas por Venezuela, Perú, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia.

1 De acuerdo al Censo 2022, son 1 933 463, el 4,2 % de la población total.

Esa inmigración regional no es un fenómeno reciente en el país, con cambios en su composición o territorios de destino, atravesó la conformación de la sociedad argentina, aunque su incidencia y aporte a lo largo del siglo XX tendió a ser poco reconocida en contraposición a la atención prestada a la migración intercontinental.² Las políticas de poblamiento, los marcos legales que acompañaron los procesos de movilidad y las narraciones dominantes sobre la historia nacional, llevan inscriptos aspectos de una jerarquización diferencial, que tendió a ponderar los contingentes de ultramar (Pacecca, 2010). Como “extranjeros que la nación esperaba acoger en su seno” a la inmigración europea se le fue otorgando tempranamente derechos civiles en igualdad con los nativos y procedimientos para su “naturalización” (Courtis y Penchaszadeh, 2019). Algunas de esas condiciones fueron debilitándose hacia la segunda parte del siglo pasado, cuando se detuvo el gran flujo proveniente de Europa, haciendo más visibles las presencias latinoamericanas que siguieron desplazándose entre las fronteras de los Estados vecinos.

En la actualidad, estas presencias coexisten con viejos imaginarios que asocian el país con raíces culturales europeas. Son signos de un extrañamiento fundacional del Estado nación argentino y la posterior conformación de los Estados provinciales, con relación a poblaciones nativas que fueron negadas como parte de la “comunidad imaginada” y excluidas de derechos de ciudadanía. La historia estatal está atravesada por leyes/normativas que fueron regulando formas de vida, identificaciones y derechos, y también de respuestas desde la acción colectiva y la lucha por su ampliación, que cobran vigencia a la luz de los procesos de desplazamiento y asentamiento contemporáneos (Gordillo y Hirsch, 2010, Briones, 2005).

Esas referencias son importantes en nuestro trabajo ya que aluden a aspectos que configuran las lógicas de radicación de la población migrante de Bolivia —fenotípica y culturalmente asociada a lo indígena— con la que trabajamos en Buenos Aires y Chubut, y

2 Nos referimos a la inmigración que proviene principalmente de países de Europa, que a principios del siglo XX llegó a representar más de un cuarto de la población total de Argentina y hoy no alcanza el uno por ciento.

enmarcan procesos entre disposiciones legales y relaciones sociales en los territorios, donde reconstruimos formas organizativas de base comunitaria y procesos formativos de las generaciones jóvenes.

Tras una “larga noche” de la política migratoria argentina,³ en 2004 se sancionó la Ley de Migraciones 25 871, producto de un extenso debate entre distintos sectores y actores de la sociedad. La misma reconoce el derecho a migrar como un derecho humano y desvincula el goce de derechos básicos (como la educación y la salud) de la situación documentaria de las personas. Además, constituye un punto de inflexión histórica, por la perspectiva regional que asume y el reconocimiento de expresiones culturales como aspecto de la ciudadanía. Su sanción y posterior reglamentación, sin embargo, no ha dejado de estar acechada por intentos de limitarla.⁴

Actualmente nuestro sistema educativo se rige está vigente por la Ley de Educación Nacional 26 206/2006, en la que se señala que deben “disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso” (artículo 143 Título XII). Asimismo, introduce la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB),⁵ fruto de la lucha de los movimientos etnopolíticos por el reconocimiento de los derechos lingüísticos, culturales y educativos de los pueblos. En este campo, sin embargo, la definición de la EIB como modalidad no termina de institucionalizar una perspectiva intercultural que logre distanciarse

3 Pasaron ciento veinte años entre la ley Avellaneda (1876) y la siguiente ley migratoria con trámite parlamentario regular (Ley 25 871/2004). Durante muchas décadas la normativa migratoria se expresó a través de decretos del poder ejecutivo que fueron delegando en fuerzas de seguridad las tareas de control migratorio (Pacecca, 2010; Novick, 2008).

4 Entre ellos, el Decreto 070/2017 que restringía las condiciones de acceso a la naturalización de los extranjeros, convertía faltas administrativas en delitos penales y promovía la asociación entre migración y delincuencia (Courtis y Penchaszadeh, 2019); o los recientes avances de algunas provincias en reglamentar el cobro a servicios de salud a los extranjeros, y los proyectos de arancelamiento educativo, que no lograron avanzar a nivel legislativo, pero cobraron protagonismo público.

5 Se incorpora como una de las ocho modalidades del sistema educativo para los niveles de escolaridad obligatoria. Las modalidades son “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común” (LEN 26 206/2006).

del esencialismo culturalista que permeó la política estatal desde décadas anteriores. Se presume la existencia de sectores marcados y no marcados étnica y culturalmente, clasificación que tiende a orientar la actuación sobre pueblos indígenas en contextos donde los mismos son mayoría, omitiendo los reclamos de otros sectores como los indígenas migrantes internos e internacionales, entre otros (Mombello y Diez, 2023). Como retomamos más adelante para Buenos Aires y Chubut, esta ley tiene sus expresiones en las normativas provinciales sancionadas con posterioridad, con distintos énfasis.

Los datos actuales sobre inmigración dan cuenta de la fuerza social que adquiere la dinámica poblacional sudamericana. Ni aluvional ni imperceptible, hablamos de colectivos que definen a su paso redes y experiencias que conectan historias de larga duración en Sudamérica. Nos confronta con aspectos comunes del pasado colonial que recorre la región, revitaliza debates sobre las alteridades en Argentina y los procesos de mestizaje, nos recuerda los efectos de la precarización y segmentación de los mercados de trabajo en la vida de trabajadores/as y sus familias, reactualiza formas de organización colectiva y demandas por el reconocimiento de los Estados en nuevos escenarios.

Un dato importante para comprender aspectos de los procesos aquí aludidos, es que las migraciones latinoamericanas pasaron de ser transfronterizas —vinculadas a las economías regionales—, a desplazarse desde la década de 1970 hacia la región del AMBA;⁶ en menor medida, también lo han hecho hacia distintas zonas urbanas y rurales de las regiones del país, incluyendo Patagonia, por las condiciones de empleo. En términos absolutos, las cifras marcan una fuerte concentración en Buenos Aires; en términos relativos tanto esa provincia como Chubut, en las que trabajamos, el porcentaje de población migrante es superior a la media nacional. Esto se expresa también en la información disponible a nivel departamental donde se asientan las investigaciones (Escobar y Escalante).⁷

6 De acuerdo al censo 2022, el 73 % del total de la población migrante reside en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires.

7 En términos absolutos, hablamos de casi un millón de personas en la provincia de Buenos Aires y veintinueve mil en Chubut. En cuanto al porcentual, estos números

Entre esos flujos inmigratorios, una parte importante proviene de Bolivia (trescientas cuarenta mil personas), población que, en relación con otros países de procedencia regional, fue ampliando los territorios de residencia y radicación en distintas regiones del país. Si bien mayoritariamente se encuentra en el AMBA, de acuerdo a los especialistas conforman “el colectivo más disperso por el territorio nacional” (Mera, 2024, p. 21). En las localidades de Escobar y Comodoro Rivadavia, residen conjuntos de familias provenientes del occidente boliviano (sobre todo potosina en la primera y cochabambina en la segunda). Los datos mencionados apenas logran dar cuenta de la importancia de la presencia migrante en algunas barriadas de ambas localidades, donde las poblaciones se nuclean a partir del origen nacional o departamental común, proyectan iniciativas productivas, recreativas y educativas, dan forma a fisonomías barriales e identificaciones que permean la vida no solo de quienes migraron sino también de las generaciones allí nacidas (Diez, Novaro y Fariña, 2017; Gago, 2020).

La localidad de Escobar está ubicada al norte de la capital, sobre los bordes del llamado tercer cordón del conurbano (provincia de Buenos Aires). Desde fines del siglo XIX estuvo habitada por familias italianas, españolas, japonesas y portuguesas, que fueron llegando en distintos momentos del siglo XX hasta la década del sesenta. Desde 1970, la zona se configuró como destino de migrantes bolivianos. Las condiciones de trabajo en Escobar se vinculan a la inserción en un nicho laboral históricamente ocupado por población migrante, como la producción hortícola, y la actividad comercial en ferias y mercados (Diez, 2022; Diez y Novaro, 2023).

Comodoro Rivadavia es una ciudad cuya matriz histórica está vinculada al proyecto extractivista de la industria petrolera en estrecha relación a la migración de diversos grupos, entre los que se “destacan” en la historiografía “oficial” aquellos provenientes de Europa (a pesar de que los/as migrantes chilenos/as han sido

significan el 5,7 % de la población de Buenos Aires y el 4,9 % de Chubut, por encima del 4,2 % de la media nacional. Para los casos de Escobar (Buenos Aires) y Escalante (Chubut) —que incluye a las ciudades de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly— los porcentuales superan el 5 % en la primera y alcanzan el 7 % en la segunda.

cuantitativamente mayoría desde su fundación) y se plantea una “ausencia” de comunidades indígenas. Esta matriz histórica se expresa en la configuración espacial de la ciudad con diferentes “zonas” que tienen sus “marcas propias”: un “norte” caracterizado por su planificación urbana, un “centro” con las instituciones gubernamentales y administrativas de la ciudad, y un “sur” urbanizado a partir de “tomas de tierra / usurpaciones” —barrios periféricos con una urbanización poco / nada planificada—. Quienes han migrado, mayoritariamente trabajan en la construcción, pesqueras, servicio doméstico, ferias y comercios.

La expectativa de alcanzar mejores condiciones de inserción laboral constituye una de las razones de la decisión de migrar más esgrimidas por la mayoría de los colectivos migrantes y, al mismo tiempo, esa inserción se apela como argumento para legitimar la permanencia, cuando la misma es cuestionada desde la sociedad nacional (Sayad, 2008), como en el caso de la migración de la zona andina. Para la población de Bolivia, esa expectativa se asocia a la búsqueda de ampliación de oportunidades de familias que se desplazan en condiciones precarias y se insertan en un mercado laboral segmentado (Vargas y Trpin, 2005). En este escenario, la consolidación y diversificación laboral es una condición inicial para proyectar la educación de los hijos y la profesionalización, que se constituye en una motivación hacia los más jóvenes (Diez, 2022; Diez y Novaro, 2023).

En trabajos previos pudimos avanzar en una caracterización amplia de la situación educativa de la población migrante desde la estadística. Pudimos saber que la población migrante, en general, asiste con mayor frecuencia a escuelas públicas; hay una presencia masiva de la población de entre seis y doce años en la escuela primaria (que se asemeja a la de la población nativa), pero un panorama distinto en la población de entre trece y diecisiete años en la secundaria (con una caída de más de 8 % en relación con la población nativa). Asimismo, registramos menores porcentajes de asistencia al nivel inicial (14 % de niños migrantes no asistieron, contra el 2 % de entre los no migrantes). Con relación a las trayectorias escolares, el análisis de las fuentes mostró que las desigualdades

socioeconómicas tienen un peso explicativo sobre los aspectos de las trayectorias que releva la estadística, más allá de la condición migratoria (Diez y otros, 2023).

Desde las etnografías, consideramos las particularidades que asumen las trayectorias estableciendo relaciones con múltiples variables a escala local. En particular, atendimos la situación de la población proveniente de algunas regiones de Bolivia en las localidades mencionadas (Escobar y Comodoro Rivadavia), en relación con las expectativas sobre la escolaridad de los hijos y la inserción de los mismos en emprendimientos productivos familiares, así como en colectividades y fraternidades de danza, entre otros. Recuperamos una concepción antropológica de la educación, que no la restringe al recorrido escolar (Rockwell, 1994). Partimos de aproximaciones que, atentas a los condicionantes estructurales que afectan derechos, privilegian el punto de vista de los actores, proponen una mirada cualitativa de las trayectorias formativas, analizan la relación entre experiencias educativas familiares, comunitarias y escolares, registran procesos complejos de identificación en la población joven. Por otra parte, planteamos la preocupación por las categorías utilizadas para delimitar el grupo poblacional. Nos preguntamos por los estudiantes nacidos en otros países y también por aquellos cuyos padres-madres nacieron en otros países. De este modo se trasciende de la noción “niños migrantes” hacia una conceptualización de la situación de la niñez y juventud en contextos de migración (Diez et al., 2023), donde se juegan los estatus legales y sociales de las familias, los desplazamientos familiares en origen y destino, los posicionamientos colectivos sobre lo nacional argentino, las marcas asociadas a la etnicidad y a lo nacional boliviano.

DEBATES SOBRE COMUNIDAD

Consideramos el término *comunidad* como una categoría teórica relevante para el abordaje de la formación de las personas jóvenes en contexto de movilidad y como una categoría apelada en el sistema educativo para aludir a ciertos aspectos de las relaciones sociales y la perspectiva de la interculturalidad. También, como muchas categorías sociales, *comunidad* arrastra un largo legado de usos y

definiciones disciplinares, así como apropiaciones desde el lenguaje cotidiano que, en este caso, es utilizada por quienes han migrado y buscan promover relaciones entre migrantes. Nos detenemos en ella para ubicar discusiones que van desde el campo sociológico al antropológico, revisar su pertinencia al abordar la formación de los más jóvenes en procesos de desplazamiento y pensar sus apelaciones desde los discursos en el campo educativo al aludir a las relaciones “dentro” de las tramas institucionales (la comunidad educativa) y definir las relaciones “entre” distintos ámbitos sociales de identificación y producción cultural.

El sociólogo de Marínis (2010, 2012) ha abordado las implicancias teóricas del concepto de comunidad y su relación con los diversos contextos de producción. En particular, ubica la oposición *comunidad / sociedad* de Tonnies, que remite

[...] por un lado, (a) un grupo de individuos viviendo en común, unidos inextricablemente por orígenes, sentimientos, aspiraciones compartidas. Las palabras claves son aquí filiación, parentesco, comunión y organicidad. Por el otro lado, individuos viviendo unos con otros sin estar verdaderamente unidos (a pesar de la irrupción del mercado, que los une, pero separándolos), refiriéndose unos a otros como medios para la realización de sus fines particulares. Necesariamente, otras son ahora las palabras claves: impersonalidad, artificialidad, mecanismo, contrato. (De Marínis, 2005, p. 4)

En su trabajo da cuenta de cómo autores clásicos de la teoría social desarrollaron distintas orientaciones sobre la comunidad. Entre ellas destaca cinco acepciones: “la comunidad como antecedente histórico de la sociedad moderna”, como “tipo ideal de relaciones sociales [que contrasta] con la noción de sociedad”, como utopía de futuro y “de lo que podría ser”, comunidad vinculada con la recuperación de lazos para la “solidaridad social” y, por último, como base o esencia “de la vida en común” (p. 15). Si bien fue una noción central en las perspectivas clásicas, también lo es al día de hoy, en tanto se constituye como “un formato y un territorio de

intervenciones estatales, y un ámbito privilegiado de construcción de sentido e identidad” (p. 17).

En el campo de la antropología, la discusión en torno a la categoría comunidad tiene un largo recorrido. Antecesores evolucionistas, apelaron a la construcción de polaridades tales como sociedades de estatus y sociedades de contrato, y a la distinción entre parentesco y territorio para clasificar la organización social y política de las sociedades, que recuerdan la oposición comunidad / sociedad. Por su parte, el antropólogo Serrano (2020), sistematiza y ordena las discusiones, ubica el trabajo desarrollado tempranamente por la antropología culturalista norteamericana en el estudio de los vínculos entre los miembros de una comunidad y los procesos de transmisión cultural. De gran aporte empirista, marcó aspectos clave para pensar, entre otros, la diversidad de experiencias de infancia en sociedades no occidentales; la persistencia de comunidades rurales frente a los procesos de modernización en América Latina; la presencia de rasgos culturales que llevan consigo quienes se movilizan de las comunidades rurales a la comunidad urbana. Los mismos, sin embargo, no lograron trascender el énfasis puesto en aspectos psicológicos en detrimento de la dimensión histórica y de clase.

Durante mucho tiempo, advierte Serrano (2020), el debate teórico disciplinar quedó en gran medida atrapado por la dicotomía *tradición / modernidad* (otro correlato de comunidad / sociedad) que llevaba implícita una noción progresiva de la historia, ubicando a las comunidades en el pasado (o destinadas a desaparecer), y relegando los problemas teóricos sobre la “persistencia o adaptabilidad” de comunidades rotuladas como tradicionales. Afortunadamente, posteriores estudios etnográficos de comunidad lograron desplegar otras aproximaciones conceptuales críticas, sin perder el interés empírico. La *comunidad* cobraba centralidad en la comprensión del mundo campesino, los procesos migratorios internos e internacionales y los procesos de reproducción de identidades indígenas, desafiando definiciones clásicas. El trabajo de Barth (1976) acerca de los grupos étnicos y sus fronteras y el de Cohen (1985) sobre la construcción simbólica de la comunidad asomaron el tema de

la pertenencia y la problemática de la identidad como preocupaciones disciplinares. A su vez, la comunidad fue adquiriendo nuevas dimensiones en los estudios migratorios con las perspectivas del transnacionalismo y el problema del lugar, desplegando la crítica a la “imagen de la comunidad bien localizada y sustancialmente afincada al territorio” (Serrano, 2020, p. 6).

Los mencionados debates cobran relevancia para abordar las configuraciones sociales en contextos de movilidad, además de reponer debates centrales sobre experiencias formativas e identificaciones entre generaciones en términos de asimilación, asociada a integración, aculturación a la nueva sociedad y ruptura con lazos de origen, doble pertenencia, transnacionalidad o comunidad transnacional (Portes y Rumbaut, 2001; Gil Araujo y Pedone, 2014; Hinojosa, 2009). Levitt (2010) trabaja sobre los procesos vividos por los hijos/as de familias transnacionales, a los que adjudica la capacidad de invención de nuevas versiones de tradiciones traídas por sus padres, asimismo, alude a campos sociales transnacionales, como espacios que conectan actores, por medio de relaciones directas e indirectas, a través de fronteras.

En la interfaz entre los estudios sobre identidad y migración, para pensar el concepto de comunidad, encontramos el trabajo de Brow (1990, p. 1) quien sostiene que la “comunalización” se expresa en diferentes ámbitos de práctica: un proceso continuo en el que se combinan componentes afectivos y cognitivos, sentimiento de solidaridad y entendimiento de identidad compartida. A nivel local, son relevantes los aportes de Mardones (2011), quien recupera los procesos de etnogénesis y su vinculación con migración para analizar las prácticas del colectivo migrante aymara en Buenos Aires.⁸ Como afirma Caggiano (2010), para el caso de la migración aymara en el sur de Buenos Aires, “en el contexto de destino de la migración se recrean algunos de estos rasgos de la inserción social en origen; en especial, el despliegue de ciertas destrezas que

8 Tal como sostiene Boccara (2002) la etnogénesis refiere a la caracterización de “procesos muy diversos de transformaciones no solamente políticas sino también identitarias de un mismo grupo a través del tiempo” y deben ser estudiados en articulación con los “fenómenos de etnificación y etnocidio” (p. 57).

permiten el desarrollo económico (entre ellas, la actualización de redes sociales y organizativas definidas o experimentadas como aymaras o andinas, como el ayni o como el compadrazgo)". Destaca también que estos procesos asociativos, que nuclean a la población en torno de ciertas prácticas y emblemas, pueden pensarse como efecto defensivo frente a "la discriminación o el desconocimiento de un porcentaje importante de la sociedad receptora, que suma a la discriminación cultural y racial, elementos de xenofobia (p. 54)".

En esta línea advertimos apropiaciones situadas del término, que aluden a procesos de desplazamiento y definición de territorio simbólico (Barabas, 2009), redes sociales y articulación entre anclaje-movilidad en las economías familiares (Tassi, 2023), sistemas de organización social y política en la zona andina (Arnold, 2009), resignificados como experiencia histórica acumulada en las prácticas organizativas comunitarias en el periurbano bonaerense y en los barrios de la zona sur de Comodoro Rivadavia.

Asimismo, la etnografía andina de la escuela ha sido prolífera en la documentación de procesos históricos situados, a través del registro de prácticas educativas comunitarias, que se articulan de formas múltiples con la educación de gestión estatal. Arnold y Yapita (2017) argumentan que los procesos sociales de alfabetización deben reconocer e incluir el repertorio de prácticas escriturales alternativas (textiles, trenzados, kipu) así como las propias literaturas andinas, porque son expresiones y recursos de las comunidades que han mostrado enorme vitalidad y continuidades con procesos pasados. Son interesantes los aportes de Yapu (2015) sobre los procesos de socialización indígena en los primeros años de la niñez, destacando que la "educación infantil se encuentra vinculada a los procesos productivos y lógicas sociales locales, de la familia y la comunidad" (p. 256). Estos procesos involucran distintos grados de autonomía desde edades tempranas y se caracterizan por una fuerte vinculación e integración con adultos cercanos, quienes cumplen un rol importante en la formación del sujeto.

Por otra parte, se advierte la relevancia de la relación entre escuela y organización comunitaria (Regalsky, 2007) tanto en la apelación a lo comunitario en la Educación Intercultural (Hecht

et al., 2015; Mombello y Diez, 2023) como en su asociación con procesos locales que interpelan el carácter nacional de la educación estatal. Esta línea de trabajo recupera reflexiones sobre el lugar de las infancias y juventudes en los procesos asociativos comunitarios y su relación con la ampliación de las experiencias educativas (Diez y Novaro 2023; Hirsch y Padawer 2024). Partimos de concebir el aprendizaje como un aspecto integral de la práctica social, de carácter situado y relacional (Lave y Wenger, 1991), una concepción arraigada en nuestras investigaciones sobre interculturalidad en educación, donde lo situado supone formas complejas de ser y estar en el territorio.

Algunos de los trabajos mencionados se preguntan, ¿cuántos estratos de interculturalidad encontramos en el recinto escolar como espacio bisagra entre lo local y lo nacional? La relación comunidad-Estado a través del tiempo fue interpenetrada por distintos sistemas educativos. El mundo de la niñez es depositario de múltiples expectativas en lo que a educación se refiere, se espera que los más jóvenes conformen una nueva generación de ciudadanos y respondan al mismo tiempo a los requerimientos domésticos del hogar, de la comunidad. Categorías nativas de “hacerse persona” involucran complejos procedimientos, actividades y rituales, incluyen memorias, tradición oral y símbolos, suponen acercar al niño o niña a influencias familiares y comunitarias, para abarcar también otras influencias cuando entra a la escuela (Arnold y Yapita, 2017).

En relación con el campo educativo e instituciones que trabajan con las niñeces resulta interesante el peso que fue adquiriendo esta categoría en diversos documentos y normativas a nivel nacional (Ley 26 061/2005: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes) como también en publicaciones internacionales (entre ellas UNICEF) (Cerletti, 2010; Santillán, 2018).

La *comunidad educativa* es un término estrechamente asociado a las relaciones sostenidas en la escuela, y de esta con su entorno social inmediato, en el que se sitúan, mayoritariamente, las familias de los/as estudiantes; pero también grupos o entidades (en ocasiones referidas como espacios de pertenencia y de participación) cercanos / próximos.

Desde numerosos discursos sociales la dupla escuela-comunidad es apelada como parte de un vínculo que “debe” funcionar coordinadamente en pos del beneficio de los/as alumnos/as. En este sentido, normativas escolares y diseños curriculares plantean cierto deber ser de un trabajo conjunto que, a los fines de este artículo, consideramos necesario desandar para comprender el modo en que esas relaciones se construyen y se negocian en la vida cotidiana. Como sostiene Ruth Mercado (1986), vale interrogar la utilización de estas dos nociones como “categorías analíticas” en tanto configuran “una concepción parcelada de la sociedad donde la llamada “comunidad” y la escuela se constituyen en entidades homogéneas y separadas entre sí, tan estáticas como ahistóricas” (Mercado, 1986, p. 84). De esta manera se invisibilizan, entre otras cuestiones, las dinámicas, también divisiones y relaciones de poder que se dan al interior de cada una y los modos en que se despliegan sus relaciones en prácticas y contextos determinados.

Es interesante considerar esta dupla a la luz del análisis que realiza Díaz de Rada (2004) en relación con los desafíos de la etnografía en establecimientos burocráticos, entre ellos la escuela y el modo en que estos construyen determinadas realidades sociales considerando a los individuos de manera abstracta, fragmentados y “sin referencias sociales”. Siguiendo al autor resulta relevante el modo en que define a los sujetos de estas instituciones como “conjuntos flotantes de personas anónimas” (p. 25) y el desafío de la etnografía escolar en reponer la agencia de las personas, sus relaciones sociales y modos de pertenencia. A los fines de este artículo buscamos involucrar estas consideraciones para reflexionar sobre el modo en que la categoría comunidad adquiere particularidades específicas en los contextos estudiados más allá de la escuela, pero también lo que la escuela retoma, sobre la base de la información disponible y en muchos casos brindada por las familias, para hablar de comunidad. En este sentido consideramos que la etnografía en otros espacios del territorio, sean espacios familiares, laborales, recreativos u otros, puede brindarnos algunas pistas para complejizar la categoría de comunidad en espacios escolares. En síntesis, el término se presenta también como oportunidad de reflexión

analítica a partir de los usos que desde la escuela se realizan en los contextos escolares y comunitarios.

Destacamos la potencialidad de la descripción etnográfica para ensayar formas de creación conceptual a partir de tensionar y poner en diálogo conceptos disponibles con nuevos hallazgos que se presentan en el campo y habilitan caminos de reflexión conceptual (Quirós, 2014). Siguiendo a la autora, buscamos indagar los significados que asumen y los “efectos que producen las palabras” en los distintos contextos de situación.

EDUCACIÓN Y COMUNIDAD, REFLEXIONES DESDE LA ETNOGRAFÍA EN DOS LOCALIDADES

En el apartado anterior reconstruimos información sobre las condiciones sociales y educativas de la población migrante, y revisamos algunos debates conceptuales, con la intención de dar cuenta de la pertinencia de ciertas categorías para abordar las relaciones entre educación, identificaciones y generaciones. En este apartado buscamos comprender la heterogeneidad de referencias a vínculos cercanos, a lazos colectivos, que rodean la formación de las generaciones jóvenes en los contextos migratorios e interculturales.

Como ya mencionamos, nos detenemos en dos localidades donde desarrollamos trabajo de campo. Las reflexiones sobre las mismas, más que un interés estrictamente comparativo, buscan dar cuenta del registro de esas heterogeneidades en territorios con diversas configuraciones, donde se asientan poblaciones que provienen de distintas regiones de Bolivia y en las cuales atendimos a espacios escolares de distinto nivel. En ambos contextos, sin embargo, sostenemos preguntas comunes acerca de las continuidades y discontinuidades entre prácticas formativas e identificaciones en espacios familiares, de las organizaciones y escolares, usos y significados con que la comunidad es apelada, referencias a lo nacional y los proyectos hacia los más jóvenes.

La comunidad, ¿es una forma de reconocimiento local de grupalidades, étnicamente marcadas, frente a una sociedad mayor históricamente desmarcada de su etnicidad? ¿Es espacio colectivo de producción de distinción en contextos de desigualdad? ¿Es terreno

para discutir las tensiones entre las continuidades y el cambio? ¿Es escenario de recreación de sentidos de lo nacional donde jurídicamente o socialmente se es no-nacional?



Mapa de Bolivia (con referencias a Departamentos de Potosí y Cochabamba) y Argentina (con referencia a localidades de Escobar y Comodoro Rivadavia)

LA FORMACIÓN DE LAS GENERACIONES JÓVENES EN ESPACIOS FAMILIARES Y DE LAS ORGANIZACIONES

LA “COMUNIDAD BOLIVIANA” EN ESCOBAR

Nos referimos a un contexto de trabajo etnográfico con familias que desde hace cinco décadas migran mayoritariamente desde zonas rurales de Potosí y se radican en Escobar, una localidad del periurbano bonaerense.

Junto a otros investigadores,⁹ venimos reconstruyendo procesos que vinculan la movilidad de grupos familiares con la existencia de redes de connacionales y la consolidación de organizaciones de base comunitaria en los territorios de asentamiento y residencia. Aludimos a investigaciones de muchos años que fueron alternando el trabajo de campo en espacios escolares, familiares y comunitarios. La posibilidad de sostener diálogos y producciones colectivas ha permitido complejizar la mirada sobre los procesos educativos de las generaciones jóvenes en el contexto migratorio, referidos a distintos grupos de edad y a las participaciones en espacios de práctica vinculados tanto al trabajo y la escuela, como a actividades recreativas y festivas de los que participan.

En uno de los barrios de la localidad, se fueron nucleando grupos familiares de zonas rurales, muchos de ellos provienen de territorios sostenidos en una economía mixta de base doméstica, que oscila entre la producción agrícola familiar y el trabajo en explotaciones mineras, con capacidad de desplazamiento, es decir, dispuestos y obligados a moverse de acuerdo a los vaivenes económicos; y de mantenimiento de lazos con comunidades de origen, en tanto las familias suelen conservar sus casas y parcelas de cultivo, condición importante frente a la inestabilidad de los nichos laborales. Así los pueblos donde nacieron las generaciones mayores y algunos de los adultos jóvenes (Pancochi, Caiza, Jari, Toropalca, entre otros), representan fuertes articuladores de relaciones en distintas espacialidades (incluyendo campo-ciudad en Bolivia, así como la migración internacional hacia Argentina, que se incrementa a partir de la década del ochenta) y a través de generaciones (lazos de parentesco y organización de los miembros de los ayllus

9 Compartimos proyectos colectivos e iniciativas de intervención y colaboración en el mismo territorio: Gabriela Novaro, Francisco Fariña, Melina Varela, Julieta Ferreiro y María Laura Diez. Se recomienda consultar el libro *Bolivianos en Argentina. Migración, identidades y educación* (Novaro, 2022), donde se sistematizan resultados del trabajo en distintos espacios.

o comunidades andinas)¹⁰. En efecto, muchas de las familias mantienen fuertes vínculos con los territorios de origen a través del contacto con parientes y viajes permanentes en aniversarios y para cumplir con responsabilidades o cargos rotativos. Asimismo, la referencia a Bolivia, a departamentos y a las localidades de procedencia (en ocasiones a las parcialidades originarias), son también fuertes articuladores de las relaciones en Argentina, a partir de diversos emprendimientos productivos y asociaciones de trabajadores.

Frente a las condiciones subordinadas que las familias migrantes encuentran para su inserción social y laboral, algunas de estas organizaciones se fueron consolidando como espacios clave para la defensa del trabajo y la diversificación de las oportunidades futuras hacia los hijos. En algunos casos representan respuestas a situaciones de violencia y subordinación, y a la búsqueda de legitimación a través del trabajo. Documentamos prácticas situadas que articulan lógicas comunitarias en un mercado laboral segmentado, dentro de una economía de los trabajadores y sus familias.

Así, las historias familiares se escriben con las de las organizaciones que ellas mismas han dado lugar, entre las cuales se destaca una asociación civil con proyectos productivos, comerciales, sociales y culturales en expansión: la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE). La misma cuenta con alrededor de dos mil socios. Los testimonios alternan entre vincular los orígenes de esta organización al trabajo (nucleamiento y protección de puestos callejeros de venta ante la persecución policial), a hacerlo a prácticas recreativas (la CBE “nació con el fútbol”). Nace hace más de treinta años con el esfuerzo de los trabajadores hortícolas, en torno al comercio a gran escala. En particular se registra una dinámica asociativa y estratificada en esta organización, fuertemente apoyada en trabajadores

10 A lo largo de los años de trabajo de campo en Escobar, y a partir de tres viajes realizados a algunas localidades potosinas de origen compartido por Novaro y Diez, pudimos advertir la vitalidad que adquieren los ayllus Qollana y Mangasaya en la organización social y política de Pancochi y sus proyecciones en la población residente en Escobar.

no sindicalizados y excluidos de la seguridad social, en la que se expresan representaciones que asocian la población boliviana a la “creación de fuentes de trabajo propia”, la valorización del trabajo como atributo del colectivo, prácticas de socialización y sociabilidad inscriptas en el entorno laboral, apuestas por la movilidad social sostenida en la diversificación económica y preocupaciones por la formación de las generaciones jóvenes nacidas en Argentina.

Entre los predios de la colectividad destaca un mercado mayorista concentrador y distribuidor de frutas y verduras, una feria de ropa y un campo polideportivo con canchas de fútbol y un gran salón de eventos. En los mismos las referencias a Bolivia, sus departamentos, provincias y “cantones” se multiplican: banderas, colores, música, comidas, información sobre trámites consulares, noticias de coyuntura. Entre los puesteros del Mercado es común que los intercambios se produzcan en quechua, mientras se escucha de fondo el altoparlante que transmite en directo los programas de la radio comunitaria (FM 92.5, La Voz de Bolivia en Argentina). La gestión particular de los puestos conlleva la participación en prácticas colectivas, como la challa o el desfile de puesteros en las fiestas, que amplían los límites específicos de la actividad económica mostrando articulaciones con otras dimensiones comunitarias del trabajo.

Fotografía 1. Mercado Frutihortícola, Colectividad Boliviana de Escobar, agosto 2023.



Fotografía 2. Carnaval, predio Polideportivo de la Colectividad Boliviana de Escobar, febrero 2023.



La apuesta por la “movilidad social” es una premisa presente que se proyecta en un fuerte sentido formativo para los descendientes nacidos en Argentina. En la misma los proyectos educativos hacia los jóvenes dialogan e interpelan al sistema educativo argentino. La intención de reforzar los lazos comunitarios a través de múltiples formas de membresía y participación, la transmisión de disposiciones sociales vinculadas al colectivo migrante, convive con la apuesta por la inclusión en las instituciones del Estado argentino como las escuelas. Junto al trabajo realizado con niñas/os y jóvenes en las escuelas de la localidad, nos detuvimos analizar los aspectos formativos y de identificación que vinculan a los más jóvenes con prácticas productivas-comerciales en contextos familiares y comunitarios de productores frutihortícolas (Diez, 2022).

El esfuerzo y la participación en el trabajo, en opinión de muchas familias, define positivamente a las de origen boliviano. Además de introducir un elemento de distinción, busca crear un efecto de pedagogización y disciplina del trabajo en los más jóvenes: “Trabajo sí, el boliviano siempre es trabajador; la colectividad boliviana, los que componemos esta masa; estamos los mayores para apoyar a los jóvenes, incentivarlos con el trabajo y el estudio” (miembro comisión directiva, comunicación personal, octubre de 2020). Desde este punto de vista, el mundo laboral en el espacio

comunitario, propicia el esfuerzo y la responsabilidad en los jóvenes, cualidades que favorecen las trayectorias escolares: “en las quintas los hijos van aprendiendo, carpiendo, jugando y yendo a la escuela”. Estas referencias se sostienen en muchos casos, con alusiones a la escolaridad que los mayores recuerdan en Bolivia, una escuela más vinculada al desarrollo comunitario.

Se espera que los descendientes sostengan esta imagen junto a múltiples prácticas. En general la población joven hace referencia a su participación en espacios de trabajo familiar, a partir de un proceso gradual. Es común escuchar recuerdos de sus infancias acompañando las actividades de sus padres en los puestos de venta, “viviendo la actividad comercial”.

Las horas de la noche son las de mayor actividad, cuando el movimiento de changarines (decenas de jóvenes varones) es incesante, llevando mercadería desde los puestos a los camiones de los compradores; cientos de unidades y redes familiares coordinan su tiempo de trabajo, mujeres registran las ventas, hombres entregan mercadería, chicos y chicas jóvenes atienden a los compradores, algunos niños corren, acompañando a sus madres. (Registro de campo, Mercado Frutihortícola, 2019)

El interés por que los jóvenes progresivamente se integren en los espacios de la colectividad, aparece como imperativo de reproducción de las condiciones de vida y ampliación de las experiencias formativas y laborales, que hacen posible proyectar la permanencia de la población migrante de distintas generaciones. Tal expectativa en parte se fundamenta en la misma naturaleza de la actividad, teniendo en cuenta que los puestos de venta en el mercado son emprendimientos familiares que se gestionan y transfieren generacionalmente. Esa participación es vista como causa y consecuencia de lazos sociales, a través de los cuales circulan conocimientos, se conectan actores, consumos, memorias, se entretejen trayectorias económicas, políticas, sociales de las familias. Asimismo, reconocemos que, en las modalidades y dimensiones de la participación,

se juegan nuevas apuestas “para los que vienen”, iniciativas que permitan “torcer la suerte” de una larga historia de desposesión.

La promoción de un sentido comunitario de la “colectividad” (CBE), se continúa en muchas otras actividades proyectadas hacia los hijos nacidos en Argentina (como el fútbol y el baile y la participación en las fiestas) y en los programas de la mencionada radio comunitaria, que funciona en el predio del mercado (Diez, Novaro, Fariña, Ferreiro y Varela, 2022). Como equipo de trabajo somos parte de un programa llamado “Educación y comunidad”, donde quincenalmente se abordan temas que enlazan experiencias educativas escolares y familiares-comunitarias, memorias de prácticas de crianza y escuela en localidades de origen, proyectos institucionales de las escuelas del barrio, entre otros. Retomamos esta experiencia más adelante.

“COMUNIDAD BOLIVIANA” EN COMODORO RIVADAVIA

A lo largo de su tiempo de residencia en la ciudad las familias fueron tejiendo lazos asociativos, desplegando diversos modos de organizarse, constituyendo lo que podemos considerar un colectivo de identificación, al que ellas se refieren como “comunidad boliviana”. Esta categoría social refiere a aquellos/as que han migrado desde las diversas regiones de Bolivia, viven en distintos barrios de la ciudad y mantienen prácticas colectivas vinculadas a sus lugares de procedencia. En general, quienes pertenecen al colectivo se nombran entre sí como “paisanos” e incluye a familias migrantes que viven también en otras localidades patagónicas cercanas a la ciudad (como Pico Truncado, Puerto Deseado, Caleta Olivia y Puerto Madryn) con quienes comparten la organización de algunas festividades, como las fiestas de la Virgen de Copacabana.

Promover prácticas comunitarias supone para las generaciones adultas la posibilidad de promover la transmisión de memorias ligadas a la migración y prácticas desplegadas en los lugares de origen de las familias, lo que contribuye a que los jóvenes puedan apropiarse de saberes ligados a un “allá” que se reconfigura en este territorio. Es a través de esta participación que los más jóvenes van generando disposiciones que les

permiten identificarse con la comunidad migrante a pesar de no haber transitado la experiencia de migración ya que han nacido en la ciudad y hasta hay quienes son nietos de personas que migraron. Como sostienen Baeza et al. (2016),

Frente a estos relatos, valoraciones y omisiones, los colectivos migrantes marginalizados y desvalorizados tienden a construir y recrear modos particulares de afirmación identitaria. A partir de procesos de resignificación de los recuerdos compartidos, los colectivos migrantes también transforman determinadas prácticas transmitidas y adquiridas en el lugar de origen. (p. 26)

También los migrantes han ido estableciendo relaciones de asociatividad en instituciones más o menos formalizadas legalmente, lo que no ha estado exento de conflictos, disputas entre grupos dentro de la comunidad migrante están vinculadas a lo nacional, regional y étnico que trascienden los procesos migratorios. Es en la organización y participación de las actividades de la “comunidad” donde pueden observarse ciertas diferencias entre los grupos más o menos “institucionalizados” que se explicitan tanto en la participación en ciertos “eventos” que se desarrollan en la ciudad (lo que suponen mantener ciertos vínculos con el municipio local y otras instituciones “oficiales”) como en las formas de presentación de los/las integrantes de los grupos (vestimenta, equipamiento, formas de traslado).

En la ciudad existen dos colectividades que cuentan con personería jurídica: Tinkunaku (reconocida en 2005), a la que el municipio local —a través de la Secretaría de Cultura— convoca para diferentes actividades (como los carnavales y actos de efemérides nacionales) y la Asociación Civil de Residentes Bolivianos (creada en 1995), que es reconocida por la Federación de Comunidades Extranjeras, una organización que nuclea a las veinte colectividades federadas-asociaciones de migrantes y que participa anualmente de la Feria de Colectividades organizada a nivel local durante el mes de septiembre. Ambas participan de

los eventos públicos en los que se solicita la representación de la comunidad boliviana, aunque en algunas instancias se evidencian ciertas disputas, principalmente, en actos convocados por el municipio local. Asimismo, es posible reconocer que en diferentes momentos cada una ha contado con el respaldo del Consulado del Estado Plurinacional de Bolivia en Comodoro Rivadavia, tal como se señala en la investigación realizada por Baeza (2011) y hemos podido observar a lo largo de estos años. Esto se evidencia en los actos por el día de la Independencia de Bolivia, en los que se concentra un gran número de migrantes y son celebrados en agosto de cada año: desde que inicié el trabajo de campo he registrado que se realiza más de un acto que es organizado por cada una de las asociaciones nombradas anteriormente. En 2016, por ejemplo, el 13 de agosto se realizó un acto en el Centro Cultural de la ciudad (que queda en pleno centro) con presencia de autoridades municipales y la colectividad Tinkunaku, mientras había festejos en uno de los barrios de la zona sur donde viven mayor cantidad de migrantes de Bolivia. En 2018, los actos de la independencia se hicieron en dos plazas diferentes: en la plaza del centro de la ciudad “San Martín” estuvo presente el cónsul junto a Tinkunaku, mientras que los representantes del Centro de Residentes estuvieron en el boulevard “Sucre” ubicado a unas cuadras del centro de la ciudad. En 2022, luego de dos años de interrupción de los festejos por las restricciones impuestas a raíz de la pandemia de COVID-19, también se realizaron dos actos en diferentes salones ubicados en la zona sur de la ciudad: uno organizado por el Consulado y otro por la Asociación de Residentes Bolivianos.

En todos estos eventos la participación más visible de los/as jóvenes está vinculada centralmente con los bailes, que son desplegados por quienes integran las distintas fraternidades en los momentos establecidos por los organizadores de los distintos eventos. En este sentido, fuimos encontrando que las danzas y la organización de las fraternidades conforman prácticas y espacios importantes en los procesos de comunalización, al mismo tiempo que dan lugar a experiencias formativas de las jóvenes generaciones en relación con los saberes vinculados a la migración.

Fotografía 3. Acto día de la Independencia de Bolivia en el Centro Cultural de Comodoro Rivadavia, agosto 2019



Fotografía 4. Fiesta de la Virgen de Copacabana en Comodoro Rivadavia, septiembre 2019



En todos esos actos hay banderas de ceremonia de Bolivia y Argentina que suelen ser portadas por jóvenes y, en algunas ocasiones, también se observa la whipala que suele estar colgada a un costado o en el escenario. También en alguno de los actos suelen participar autoridades de la municipalidad (generalmente en los que cuentan con el apoyo del Consulado) y de representantes de otras asociaciones o colectividades extranjeras. Resulta notoria la diferencia entre las prácticas que se desarrollan en los eventos públicos organizados por la municipalidad y los actos organizados por parte de alguno de los grupos que pertenecen a la propia “comunidad”. En esos eventos públicos suele prevalecer el despliegue de prácticas folklorizadas en las que se busca mostrar el “colorido” de lo “boliviano”, bailes “típicos” desplegados por jóvenes y niños/as de alguna fraternidad. Los/as migrantes que participan suelen ser un grupo pequeño, en comparación con los eventos que se realizan en otros espacios de la ciudad que se despliegan en salones y canchas ubicadas en los espacios barriales que ocupan, que, como dijimos, están en determinadas zonas de la ciudad, principalmente en la zona sur, donde se focaliza la investigación. En estos eventos que se dan en el centro de la ciudad, habitualmente, no suelen tomar la palabra para expresar algún discurso mientras que sí lo hacen los/as funcionarios/as, quienes generalmente hacen alusión al “crisol de razas” que caracteriza a la Argentina y las oportunidades que brinda la ciudad en términos de progreso en el marco de la integración. Como dijo reiteradamente el locutor durante el carnaval en el centro de la ciudad “Demostramos que podemos convivir en paz los hermanos latinoamericanos” (nota de campo, 4 de marzo de 2019). Esto expresaría un proyecto ligado al multiculturalismo celebratorio que enfatiza el componente patrimonial asociado a ciertas expresiones y tradiciones, omitiendo el carácter dinámico y conflictivo de las relaciones interculturales. Una narrativa que también es sostenida por algunos referentes del campo de la historia local que caracterizan a la ciudad como un “mosaico multicultural”. En este contexto, ¿qué lugar adquiere la comunidad para la formación de las generaciones jóvenes tensionando esas imágenes cristalizadas sobre el ser migrante?

Resulta interesante señalar también que a lo largo de estos años de investigación fuimos encontrando que en las presentaciones públicas de los migrantes y en intercambios con “no paisanos” predomina siempre la identificación del colectivo ligado a lo nacional mientras que en intercambios más cercanos muchos adultos reconocen autoadscripciones indígenas ligadas a lo quechua o aymara o a las regiones de donde provienen, principalmente Cochabamba. También en esos encuentros, al hablar de sus prácticas refieren al “mundo andino” para describir los orígenes de las prácticas que aquí intentan recrear. En cambio, en los intercambios con los jóvenes aparecen referencias a Bolivia: tanto cuando se refieren a prácticas comunitarias o culturales (“folklore boliviano”, “costumbres bolivianas”, “cultura boliviana”) como en sus autoadscripciones como migrantes o como hijos de migrantes (“soy boliviano” o “soy hijo de bolivianos”). Hay quienes señalan las regiones donde ellos o sus familiares han nacido y en muy pocas oportunidades han mencionado el quechua o el aymara como lenguas que han escuchado hablar en sus hogares. En estos procesos de transmisión de saberes, por parte de los/as adultos/as de las familias migrantes a los/as jóvenes, hay que considerar la selección de aquello que se considera válido o no de ser enseñado en función de cómo se “lee” el presente y se proyecta el futuro de las jóvenes generaciones. La legitimidad de lo que se considera puede ser transmitido está atravesada por la particular escala de alteridad constituida históricamente en la región tanto a través de los procesos de conquista y colonización como de aquellos vinculados a la constitución de los Estados nacionales. Esto se expresa, por ejemplo, en los procesos de transmisión de saberes ligados a la lengua en este contexto migratorio donde muchas de las familias con las que conversamos, decidió interrumpir la enseñanza del quechua para evitar situaciones de discriminación. Esto puede entenderse como parte de algunos silencios estratégicos en los procesos de transmisión de saberes que las familias llevan adelante en el marco de ciertos mandatos vinculados a la “integración” de las jóvenes generaciones al contexto migratorio, en el que prevalecen ciertas políticas lingüísticas que deben ser entendidas en el marco de relaciones asimétricas. Interrumpir o posponer que aprendan y

hablen una lengua considerada subordinada, que conlleva marcas estigmatizantes, podría evitar situaciones de discriminación contra los/as jóvenes. En algún sentido, la transmisión o no de la lengua expone las tensiones entre el mandato de “integración” y desmarcación del colectivo migrante (asociado a proyectos de vida ligados a la vida en la ciudad) con el mandato de “identificación” con la comunidad migrante en Patagonia. Al mismo tiempo, esas tensiones atraviesan momentos y espacios de la vida de las personas, sin que signifiquen necesariamente posicionamientos dicotómicos.

A partir de lo registrado en ambas localidades, podemos sostener que frente a discursos y prácticas que hipervisibilizan y estigmatizan a los migrantes, la organización colectiva puede analizarse también como prácticas de resistencia y espacios que permiten sostener redes de cuidado, crear “comunidad” en localizaciones que tienen características distintas a las localidades de origen. A partir de la organización y despliegue de prácticas festivo-recreativos y productivas-económicas se promueve la educación de las generaciones más jóvenes en relación con saberes vinculados a los modos de entender el mundo que sus padres, madres, abuelos/as han construido tanto en otros territorios (principalmente zonas rurales de Bolivia), a partir de la experiencia migratoria en el espacio de radicación. En estas prácticas el “allá” —Bolivia— y el “acá” confluyen y se articulan en ciertos eventos espacio-lugar (Massey, 2005), se piensa el “estar juntos” en un aquí y ahora determinado en el que se van compartiendo (produciendo, discutiendo y apropiando) saberes entre generaciones y van constituyendo sus identificaciones en tanto parte de familias migrantes en las ciudades. Son prácticas y espacios importantes en los procesos de comunalización.

Finalmente reconocemos que para los/as jóvenes el tiempo de residencia prolongado en las ciudades y en el periurbano va generando disposiciones para producir nuevas formas de ser y vivir su juventud, con continuidades y discontinuidades a las de sus padres / madres o hermanos/as mayores que vivieron esa etapa en otros contextos. Las ciudades ofrecen posibilidades diversas para desplegar prácticas con otros/as, y aún a quienes más añoran sus

lugares de origen y esperan retornar, encuentran que vivir en esta ciudad les ha brindado la posibilidad proyectar ciertas expectativas de futuro que están estrechamente ligadas a concretar trayectorias escolares de larga duración (a partir de las diversas oportunidades de finalizar la educación secundaria y elegir carreras en instituciones de nivel superior).

PROCESOS EDUCATIVOS EN ESPACIOS ESCOLARES. ENTRE LOS MARCOS Y SUSTRATOS DE LA INTERCULTURALIDAD Y LAS CAPAS DE LA COMUNIDAD

En la primera parte del texto, mencionamos la modalidad de educación intercultural en la normativa nacional. Aludimos a la ampliación del marco de derechos, pero también planteamos sus límites. Los mismos pueden ser leídos desde las experiencias jurisdiccionales. Partimos de entenderla como perspectiva educativa, “que recupera problemáticas pedagógicas y políticas que trascienden al tratamiento de las diferencias en términos estrictamente étnicos, poniendo el foco sobre la revisión de los procesos de construcción de alteridad en contextos de desigualdades estructurales” (Mombello y Diez, 2023, p. 242).

Asimismo, propusimos un diálogo con la categoría comunidad, para pensar su uso en las escuelas. Como hemos mencionado, la noción de comunidad es un concepto que ha variado a lo largo del tiempo en relación con las distintas perspectivas de la teoría y el análisis sociológico (De Marinis, 2012). Desde el campo de la antropología y la educación numerosos autores/as (Santillán, 2018; Neufeld, 2010; Mercado, 1986) han problematizado la noción *comunidad educativa* interrogando sus contornos, aquello que incluye o excluye y por lo tanto su versatilidad. En este sentido, han planteado la complejidad de su definición en las prácticas cotidianas para delimitar contextos, entornos, territorios, sujetos que intervienen, pero también la construcción de vínculos, lazos, compromisos, entre otros. Es por ello que en este apartado presentamos reflexiones en torno a esta categoría que fuimos relevando en el curso de nuestras investigaciones en las dos localidades.

REFLEXIONES DESDE UN BARRIO Y UNA ESCUELA DE ESCOBAR

La provincia de Buenos Aires tiene uno de los sistemas educativos más grandes de América Latina. Alberga en su conurbano a la mayor cantidad de población indígena del país y concentra la población más grande de personas migrantes (INDEC, 2022). Pese a sus características demográficas (contrapuestas a las representaciones dominantes) los avances en torno a la educación intercultural han sido más tardíos que en otras regiones del país, y están atravesados por múltiples interpelaciones institucionales. En el año 2007 se sancionó la Ley Provincial de Educación N.º 13 688, dando lugar a un proceso interesante para pensar la modalidad como perspectiva transversal e incluyendo referencias explícitas a otras poblaciones como las migrantes latinoamericanas, entre las esferas de la diversidad reconocida por el Estado (cap. II art.16). Sin embargo, aún está pendiente la adecuación de un marco a nivel provincial, que logre torcer el peso de la asociación que recorta la modalidad sobre lo indígena y al mismo tiempo restringe la concepción de indígena a lo rural (Rockwell, 2015). Actualmente el área de interculturalidad en la provincia, forma parte de la Secretaría de Ámbitos de Desarrollo de la Educación (DGCE). Asimismo, comienza a ser trabajada con mayor especificidad desde los niveles educativos, como es la reciente aprobación de los diseños curriculares de nivel inicial (2022), que dedica un extenso capítulo inicial a la perspectiva.

Uno de los espacios al que nos referimos para problematizar la categoría de comunidad es un jardín de infantes (JI) de reciente creación, al que asisten niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, que en su mayoría son nietos/as e hijos/as de migrantes de origen boliviano. Esta institución se encuentra ubicada en un barrio del partido de Escobar a pocas cuadras de los predios de la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE). El trabajo de campo en el jardín se viene realizando desde el año 2019 principalmente en ese espacio escolar pero también en espacios comunitarios en el que participan niños/as.

En el jardín de infantes esta categoría es utilizada por las docentes y equipo directivo para describir o señalar alguna característica de las familias cuyos hijo/as asisten al jardín: “Comunidad

humilde” (entrevista con docente 1, registro 02/2022), “respetuosa” (entrevista con docente 2, registro 10/2021), “colgada” (conversación docente, registro 10/2021) o que es una “comunidad que vive [a determinada distancia del jardín]” (conversación docente, registro 11/2021). Asimismo, ha sido una categoría fuertemente presente a lo largo del tiempo, en los diseños curriculares para el nivel inicial tanto en provincia de Buenos Aires (DCNI, 2019; DCEI, 2022) como en ciudad de Buenos Aires (DCEI / GCBA, 2000; DCEI / GCBA, 2019). De estos se retoman en documentos y planificaciones, definiciones más formales de comunidad escolar, además, está presente en los discursos registrados al interior de la escuela, que involucran a las personas que trabajan en el jardín (docentes, auxiliares) y las familias cuyos hijos/as son alumnos/as.

Es una categoría que, en numerosas ocasiones, abarca al barrio, a instituciones cercanas y prácticas o referencias identitarias vinculadas con personas migrantes. También esta noción se utiliza en la organización de familias migrantes y su relación con los departamentos de Bolivia (Colectividad Boliviana de Escobar, 2019; Colectividad Boliviana de Escobar, 2023) en la radio comunitaria y en el programa de radio Educación y Comunidad mencionado anteriormente. Por ello consideramos que su recurrencia en usos propios y ajenos permite preguntarnos por relaciones, formas de acercamiento, entornos y contornos.

Desde una definición curricular se podría pensar que el solo hecho de que un niño asista a una institución escolar, supone que su familia es parte de la comunidad educativa. Sin embargo, resulta interesante reflexionar sobre el modo en que la escuela apela a la comunidad en contextos migratorios, a partir de los usos e imágenes asociadas que se involucran en conmemoraciones, en planificaciones, en publicaciones en redes sociales, entre otros. En este sentido, nos preguntamos por el modo en que la noción de comunidad interpela a las familias y población migrante del barrio, cuyas trayectorias de vida y formación se desarrollaron en parte, en contextos rurales de Bolivia donde las prácticas educativas comunitarias¹¹ cumplen un rol muy importante en

11 Sobre este aspecto, Denise Arnold advierte que en localidades de la zona andina “la escuela fue considerada como patrimonio de la comunidad” (2000, p. 135).

la “formación de la persona” —como hemos mencionado en apartados anteriores— (Arnold y Yapita, 2017; Yapu, 2015; Novaro y Diez, 2023). A lo largo del trabajo de campo hemos registrado situaciones en las que los términos comunidad y colectividad, son utilizados de manera indistinta o con cierta semejanza para señalar referencias identitarias, territoriales, espaciales y de prácticas, vinculadas con personas migrantes de origen boliviano, como se observa a continuación:

En una oportunidad, durante el inicio del período de aislamiento por COVID-19 surgió el pedido del equipo directivo del jardín de enviar un mensaje por la radio de la CBE para informar sobre la entrega de viandas o meriendas a las familias. Esta se iba a realizar en el jardín de infantes aludido, pero también en otros cercanos. Por ello, el equipo directivo nos solicitó agregar el aviso de otro jardín de otra localidad del partido de Escobar en tanto “comparte comunidad” (Registro de capo, marzo de 2020).

La referencia a ese “compartir comunidad” alude a la supuesta permanencia o continuidad de características comunes que pueden referir a cuestiones territoriales y espaciales o laborales, en tanto en la localidad en que se ubica el jardín como en localidades aledañas se encuentran huertas y viveros, muchas trabajadas por familias migrantes, que comparten también referencias identitarias. Cabe destacar, como ya mencionamos, la importancia de la cobertura de la radio comunitaria en la región y por lo tanto la audiencia *compartida*. Esta idea de comunidad compartida nos permite reflexionar sobre los alcances del término, tanto los contenidos que asume y el modo en que se ajusta a propósitos e intereses emergentes, como lo que articula o visibiliza de manera colectiva y proyecta en determinado momento. En este punto resultan sugerentes los aportes de Serrano (2020) cuando plantea la comunidad como “instancia en construcción [...] y proyecto de futuro que convoca y aglutina de manera provisional lazos comunitarios antes que como entidad consolidada” (p. 12). Nos preguntamos por los modos en que las prácticas y los discursos escolares apuestan e interpelan a ser (y seguir siendo) parte de la comunidad, como se verá a continuación:

En dos publicaciones realizadas por el jardín en una red social —creada en el 2020— se presentó el resultado de un proyecto¹² en conmemoración a los cinco años que cumplió la institución. El producto final fue un mural realizado en una de las paredes del parque en el que se representaron a las cuatro salas —con las que cuenta la institución— con “los elementos del agua, el aire, el fuego y la tierra y un árbol del Ceibo que abraza a esta comunidad educativa”. Se observa en la publicación a madres, docentes, auxiliares, niños/as participando a partir de la realización de dibujos y pinturas. En la publicación, al mismo tiempo que se muestra la secuencia de fotografías aparecen las siguientes palabras: “¡Cumplimos 5 años! / Dejamos nuestras huellas / porque somos parte..., / ¡Y festejamos! / Pertenecer / Identificarnos / Con este proyecto educativo” (Facebook JI, junio 2023).

En otra de las publicaciones sobre la misma conmemoración se puede leer: “Pertenencia, territorio, educación, cuidado y mucho, mucho amor. ¡Gracias querida comunidad educativa!” (Facebook JI, junio 2023).

Fotografía 5. Ceremonia de la Pachamama, Jardín de Infantes, Escobar, agosto 2023



12 Cabe señalar que esta propuesta es una entre muchas otras, que se enmarcan en un proyecto educativo institucional vinculado con la interculturalidad.

Fotografía 6. Ceremonia de la Pachamama, Jardín de Infantes, Escobar, agosto 2019



Muchas de estas nociones que acompañan las publicaciones nos permiten pensar en los múltiples aspectos involucrados en definiciones clásicas y actuales, que numerosos autores (Serrano, 2020; De Marinis, 2005) destacan en torno al término comunidad. Nos referimos al carácter procesual, dinámico y temporal (Serrano, 2020) que en el contexto escolar busca anclarse y renovarse en cada celebración e iniciativa pedagógica. Asimismo, la existencia y devenir de la *comunidad educativa* está dada por la intervención institucional/ estatal que “se dirige a ellas y de algún modo promueve su constitución y su participación” (De Marinis, 2005, 23). Se afirma la comunidad, sus *huellas* y su presencia para seguir promoviendo y proyectando formas de estar y participar y, en ese movimiento, ir estableciendo lazos que permiten *ser parte y seguir formando parte*.

En los usos cotidianos, la noción de comunidad en la escuela por momentos parece resolver un nosotros de distinto alcance. Según los contextos de situación y destinatarios, esta noción pone

en marcha un doble movimiento, por un lado, tracciona y amplía, por otro, recorta universos posibles de interacción, pertenencia y membresía. En el primer caso, es una categoría que se expande y proyecta idea de encadenamiento que se subsume en unidades más abarcativas: las familias, el barrio e instituciones cercanas, la CBE y las prácticas y referencias identitarias vinculadas con personas migrantes. En el segundo, sin embargo, también delimita: la comunidad puede ser los docentes y las auxiliares; los alumnos/as, sus familias y las personas adultas a cargo de esos niños; vecinos/as del barrio; las familias migrantes y la CBE; instituciones con las que articula la institución.

Mientras que la demarcación pone en juego características o atributos que permiten dar cuenta de las particularidades de los sujetos, colectivos, referencias y prácticas concretas; la comunidad en expansión apela a la abstracción y homogeneidad en las relaciones sociales en la cual se pausan o invisibilizan relaciones y referencias propias y ajenas para que la comunidad discurra. Llegadas a este punto, parece difícil pensar las escuelas prescindiendo de sus “construcciones de comunidad”, por eso las preguntas que dejamos se orientan a pensar qué mandatos renuevan o se les exigen renovar para sostener los sentidos ampliados de comunidad, qué lugar adquiere el nacionalismo argentino, cómo se articulan con las premisas de la interculturalidad.

APORTES DESDE COMODORO RIVADAVIA

Una referencia interesante sobre el sistema educativo en la provincia de Chubut es que su origen¹³ estuvo ligado a propuestas educativas organizadas por migrantes para educar a las generaciones jóvenes y que tenían puntos en común con la escolarización que proponía el Estado argentino. Al llegar al territorio del actual Estado provincial, representantes de educación del Gobierno nacional y viajeros se encontraron en el caso de la zona del valle del río Chubut, con instituciones educativas organizadas por la colonia galesa creadas alrededor de 1867 y, en lo que hoy es la ciudad de Comodoro Rivadavia, iniciativas de las familias bóeres. Por otra parte, hay que mencionar la importancia de las empresas que

13 Para ampliar puede consultarse Caviglia (2011) y Cabral Marques (2012), entre otros.

se instalaban en determinadas zonas (principalmente ligadas a la industria petrolera en el sur de la provincia) que impulsaban la creación de escuelas en los distintos lugares en los que se asentaban, muchas con la intención de nacionalizar a los trabajadores y sus familias ya que provenían de diversos lugares, y de las misiones de la congregación salesiana de la Iglesia Católica. Los salesianos tuvieron varios conflictos con el Estado nacional por sus particulares formas educativas, lo que no impidió que se mantuvieran, expandieran y legitimaran su posición en la región, lo que para Nicoletti (2008) estuvo ligado a la contemplación del Estado por hacerse cargo de la “posibilidad de educación en sectores por entonces socialmente marginales, como el indígena y el migrante” (p. 192). Es decir, la expansión de la escolarización estatal nacional adquirió dinámicas particulares según las zonas de la provincia, pero estuvo atravesada por la necesidad de reconocer y hasta legitimar la existencia de otras dinámicas educativas. Sin embargo, las de los pueblos mapuche-tehuelches no fueron consideradas en su origen. En la actualidad, forman parte de la modalidad EIB.

En las escuelas de Chubut, y en particular aquellas con la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), hablar de comunidades se relaciona con quienes se reconocen como parte de pueblos indígenas. A diferencia de Buenos Aires, en esta provincia la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se concreta a partir de dos orientaciones: “pueblos territoriales” y “pueblos andinos”. Predominan las de la primera orientación focalizando en saberes ligados a las comunidades mapuche-tehuelches, las que en su mayoría se encuentran localizadas en zonas rurales (*Infoterritorial*, 15 de marzo de 2024).

En el nivel secundario, la cantidad de escuelas con esta modalidad es significativamente menor y tenemos registro que solo dos escuelas en Comodoro Rivadavia trabajan con proyectos educativos ligados a la modalidad EIB orientados al abordaje de saberes de las comunidades mapuche-tehuelches. En general, prevalece la representación de que quienes se identifican con estas comunidades, se encuentran fuera de la institución, razón por la que se los invita en determinadas ocasiones — actos o jornadas celebratorias— para “venir a la escuela”. Es usual que, para determinadas fechas del calendario escolar, como las efemérides del 12 de octubre y de la semana de los pueblos originarios, desde las

escuelas —sobre todo primaria e inicial— se convoquen a determinados referentes para hablar de sus prácticas culturales e historia.

Desde 2021, en Comodoro Rivadavia una de las escuelas primarias de la zona sur, inició el proyecto institucional como escuela con orientación a pueblos andinos, única en la ciudad. Específicamente, han empezado a trabajar con una quechuahablante que migró desde Perú y trabaja como “agente EIB” que desde la normativa se la reconoce como “mediador/a natural entre los saberes culturales y lingüísticos de su pueblo y los saberes escolares” (art. 73 inc. h de la Ley de Educación de la Provincia del Chubut / 91-10). Esta es una escuela que históricamente ha recibido estudiantes de familias migrantes provenientes, en su mayoría, de Bolivia, Perú y Paraguay y con la que desde 2017 hemos trabajado en sucesivos proyectos de formación docente y extensión universitaria con equipos interdisciplinarios.¹⁴

Fotografía 7. Muestra escolar en escuela primaria EIB de Comodoro Rivadavia, octubre 2022



14 Los equipos han estado integrados por docentes e investigadores de la U. N. P. S. J. B. de distintos campos disciplinares y coordinados principalmente por las Dras. Brígida Baeza y Beatriz Escudero.

Fotografía 8. Muestra escolar en escuela primaria EIB de Comodoro Rivadavia, octubre 2022



Estas propuestas surgieron de preocupaciones de los equipos de la supervisión de escuelas y directivos de escuelas primarias que registraban problemas de “convivencia escolar” relacionados a discriminación entre estudiantes por su origen. A partir de esto, con distintos colegas de la universidad se organizaron propuestas que se concretaron, principalmente, a través de talleres con docentes que presentaban aportes teórico-metodológicos de la perspectiva intercultural crítica. Allí se expuso la preocupación por la transversalidad de la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo dado que en esta región¹⁵ de la provincia es donde se registra, según los datos que ofrece el Ministerio de Educación de la Provincia del

15 Comodoro Rivadavia junto a Rada Tilly conforman la denominada región VI, la que concentra la mayor cantidad de estudiantes a nivel provincial según los datos de la matrícula 2021 (Ministerio de Educación del Chubut, 2022).

Chubut de 2020, la mayoría de estudiantes “extranjeros” (siendo quienes provienen de Bolivia un total de mil cuatrocientos ocho, de los cuales setecientos quince se concentran en el nivel secundario (Ministerio de Educación del Chubut, 2020).

Por otro lado, a partir de los trabajos de extensión e investigación que venimos desarrollando, la comunidad en el espacio escolar, generalmente, es apelada para referir a “un nosotros” que suele incluir a docentes, estudiantes, personal no docente y familias que permite distinguirse de un “otros” que están por fuera. Esto, a veces, incluye también a otras instituciones con las que se trabaja en “red” en la construcción de proyectos institucionales, tal como se señala en el siguiente extracto del Proyecto Educativo Institucional de la escuela secundaria “dadas las características de la comunidad, escolar, la institución se ve comprometida a buscar la colaboración de otras instituciones formando una red de ayuda para abordar las problemáticas mencionadas [...]”.

Ahora bien, también esta categoría suele ser utilizada para clasificar a los estudiantes en relación con su membresía a determinados colectivos. Por ejemplo, en la escuela secundaria en la que hicimos el trabajo de campo encontramos que, a partir de diacríticos como los apellidos y la “tonada” al hablar, los adultos diferenciaban por el origen “nacional” a los estudiantes, asociándolos con su pertenencia a “la comunidad boliviana”. En general, estas alusiones ocurrían al expresar la preocupación por propiciar la “integración” entre estudiantes, dado que registraban que, en los agrupamientos, tanto al interior de los cursos para desarrollar tareas escolares como para las actividades recreativas, prevalecía una fuerte separación entre quienes pertenecen a “la comunidad boliviana” y quienes no. Era recurrente que hicieran alusión a cómo esto se visibilizaba en los recreos y en la disposición en las aulas. Aquí también dejaban entrever argumentaciones que ligaban lo boliviano al ser “cerrado”, afirmación que era acompañada por el reconocimiento de no conocer tanto lo que sus estudiantes migrantes o hijos/as de migrantes hacían fuera de la escuela.

Solo un grupo de los/as docentes decían conocer la participación de algunos/as estudiantes en otras actividades y espacios

como los “grupos de baile bolivianos”. En relación con esto hay que destacar el despliegue de propuestas pedagógicas pensadas con la docente del espacio lengua y literatura para propiciar la visibilización de pertenencias y experiencias migrantes, iniciativas que sabemos siempre suponen grandes desafíos. Entre ellas, podemos destacar talleres de lectura de libros-álbum a partir de los cuales se construyeron relatos autobiográficos. En casos como los referidos, los jóvenes que se identificaban como parte de la comunidad migrante y participaban activamente de sus prácticas, en el espacio escolar, en general, preferían no manifestar su membresía de forma pública, sino hacerlo en pequeños grupos o en interacciones y encuentros personales. Si bien hay que remarcar que, en general, los/as estudiantes no suelen aludir en las clases a muchas otras prácticas que sostienen en espacios no escolares -cuestión que puede pensarse vinculada a ciertas características del formato escolar dominante en la escuela secundaria- sigue siendo una clave del registro etnográfico, cómo lo migratorio “está presente, pero es silenciado o estratégicamente disfrazado en espacios de dominación cultural” (Novaro et al., 2008).

La categoría de comunidad, suele ser una noción recurrente en las instituciones escolares para referirse a las relaciones mantenidas entre la escuela y su contexto social inmediato, como mencionamos para ambos casos. Asimismo, consideramos que desde un enfoque antropológico “la comunidad es siempre un problema y objeto en construcción, antes que un dato dado de la realidad” (Serrano, 2020, p. 8). Es por ello que en las páginas previas ensayamos algunas reflexiones a partir de nuestros trabajos de campo en espacios escolares y comunitarios, con alta presencia de población migrante boliviana.

EDUCARSE ENTRE COMUNIDADES: REFLEXIONES DE CIERRE

A lo largo del texto retomamos la categoría comunidad como una herramienta para abordar distintos niveles de interculturalidad. Remitimos a un concepto que, desde nuestras investigaciones etnográficas, acompañó un ejercicio simultáneo de anclaje en las particularidades de los contextos formativos

y de apertura hacia los aspectos relacionales (el entre) de los procesos educativos.

Al abordar la formación de las jóvenes generaciones en contextos migratorios, encontramos fuertes apelaciones de los sujetos a comunidades como territorios materiales y simbólicos que forman parte constitutiva de sus experiencias formativas y sus identificaciones. Las referencias tornan visibles lazos entre distintas espacialidades y temporalidades, aspectos de la movilidad que se entrelazan con genealogías migrantes, sentidos vinculados a las posibilidades del presente y a las preocupaciones por el futuro. Las mismas, como vimos, solo pueden ser leídas dentro de un marco de referencia amplio que no eluda los alcances de los derechos, las clasificaciones estatales, las alteridades nacionales y locales, las condiciones materiales de vida. Los registros etnográficos nos permiten tensionar los sentidos más romantizados sobre la comunidad a los que muchas veces los propios colectivos apelan, para fortalecer sus interlocuciones.

En un esfuerzo consciente de debatir con las versiones esencialistas destacamos que comunidad refiere más a un problema y objeto en construcción que a un dato dado. Sin embargo, alude a construcciones significativas para los sujetos, que emerge por momentos como entidad empíricamente reconocible que apela a distintos sentidos de la acción colectiva.

En este caso, nos centramos en la comunidad migrante y la comunidad educativa, donde se tensionan sentidos de pertenencia, se definen prácticas y se proyectan relaciones. Dejamos abierto el desafío para pensar aspectos de la relación y la pregunta sobre si la misma puede pensarse desde algún nivel de concreción o simplemente es metafórica, ¿son las comunidades territorios de intervención estatal? ¿Son las experiencias comunitarias las que definen y orientan las políticas de interculturalidad en los espacios locales?

Reconocer que los sujetos transitan experiencias formativas “entre” comunidades nos parece una idea potente para pensar la interculturalidad como perspectiva, desde la revisión de los procesos de construcción de alteridad en contextos de desigualdades estructurales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, Denise (2000). Interculturalidad: monólogo o diálogo. Pugnas textuales en las reformas educativas en América Latina. *Revista CUHSO*, VI(1), 5-22.
- Arnold, Denise, y De Dios Yapita, Juan (2017). *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: ILCA.
- Baeza, Brígida; Pérez, Evangelina; Viladrich, Anahí; Ferreiro, Mariana, y Novaro, Gabriela (2016). Memorias migrantes: las identidades migrantes y la construcción de memorias colectivas. En Ana Ciarallo y Verónica Trpin (comps.), *Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones* (pp. 17-68). Neuquén: Publifadecs. <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/5822/Libro-digital-Migraciones-Internacionales2.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Barabas, Alicia (2008) Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, (7), 119-139.
- Briones, Claudia (2005). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Brow, James (1990). Notes on community, hegemony, and the uses of the past. *Anthropological Quarterly*, 63(1), 1-6.
- Cabral Marques, Daniel (2012). Comodoro Rivadavia. Un mosaico de inmigraciones extranjeras y migraciones internas a lo largo de más de un siglo. En *El libro de los pioneros. Corrientes migratorias en Comodoro Rivadavia*. Comodoro Rivadavia: Fundación Nuevo Comodoro / Federación de comunidades extranjeras.
- Caggiano, Sergio (2010). Del Altiplano al Río de La Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires. En Alicia Torres (coord.), *Niñez indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales*. Quito: FLACSO / UNICEF (TACRO) / AECID.
- Caviglia, Sergio (2011). *La Educación en el Chubut 1810-1916*. [1.^a ed.]. Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022*. <https://censo.gob.ar/>
- Cerletti, Laura (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. [Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Courtis, Corina, y Penchaszadeh, Ana Paula (2019). Los poderes del Estado frente a la población extranjera residente en Argentina: la naturalización como campo de disputa. *Posdata*, 24, 301-329. <https://www.redalyc.org/journal/522/52272691002/html>
- Colectividad Boliviana de Escobar (11 de febrero de 2019). Carnaval 2019 C. B. E. La Comisión Directiva y secretaria de cultura de la C.B.E. tiene el agrado de invitarle a participar de [...]. [Publicación]. Facebook. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02FoY7kLfsJKa4m8mApuLqq83q2bVap7rgUuqJyBtQT6ghENUyvif9ycc6HCBJnKMql&id=294259724442850
- Colectividad Boliviana de Escobar (agosto de 2023). Invitación a la ceremonia por el 6 de agosto por los 198° años de la independencia de Bolivia: Invitamos a todos nuestros socios, exdirectivos, colectividades, comunidades, clientes y público en general. [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/share/p/1Et5MHmLc9/>
- De Marinis, Pablo (2005). Dieciséis comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, (15).
- De Marinis, Pablo (ed.) (2012). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Díaz de Rada, Ángel (12 al 14 de julio de 2004). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina.
- Diez, María Laura (2022). Producción hortícola y comercialización en mercados y ferias: formas organizativas del trabajo y relaciones generacionales en el contexto migratorio. En

- Gabriela Novaro (ed.), *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones* (pp. 69-96). Buenos Aires: SB Editorial.
- Diez, María Laura; Novaro, Gabriela; Chiaravalloti, Nadia; Fariña, Francisco; Hendel, Verónica; Maggi, María Florencia; Varela, Melina, y Martínez, Laura (2023). Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias. [Informe técnico]. En *Investigación sobre el derecho a la educación: convocatorias del observatorio del derecho a la educación*. Ciudad Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Diez, María Laura, y Novaro, Gabriela (2023). Población boliviana en Argentina, desigualdad y lucha por la igualdad en contextos laborales y festivos. *Umbrales*, (40), 159-189.
- Diez, María Laura; Novaro, Gabriela, y Fariña, Francisco (2017). Educación, deporte y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares. *Boletín de Antropología y Educación*, 8(11), 23-32.
- Diez, María Laura; Novaro, Gabriela; Fariña, Francisco; Ferreiro, Julieta, y Varela, Melina Damiana (2022). Investigación y colaboración en diálogo. Migración y educación desde la experiencia en una radio comunitaria. *Runa*, 43(1), 229-246.
- Gago, María Andrea (2020). Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación. *Periplos, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4(1), 96-118. https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30961
- Gordillo, Gastón, y Hirsch, Silvia (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia, y Diez, María Laura (2015) Interculturalidad y educación

- en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polémico. En Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (comps.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-63). Buenos Aires: Biblos.
- Hinojosa Gordonava, Alfonso (2009). *Migración transnacional y sus efectos en Bolivia*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica de Bolivia (PIEB).
- Infoterritorial* (15 de marzo de 2024). Educación Intercultural Bilingüe, un derecho pendiente de cumplimiento en Chubut. <https://infoterritorial.com.ar/educacion-intercultural-bilingue-un-derecho-pendiente-de-cumplimiento-en-chubut/>
- Lave, Jeane, y Wenger, Etienne (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Levinson, Bradley, y Holland, Dorothy (1996). *The cultural production of the educated person*, New York. State University: New York Press.
- Levitt, Peggy (2010). Los desafíos de la vida familiar transnacional. En GIIM (coord.), *Familias, jóvenes/niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 17-30). Madrid: Iepala.
- Ley 25 871 (21 de enero de 2004). Ley de Migraciones, Argentina.
- Ley 26 206 (14 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación, Argentina.
- Mardones, Pablo (2011). *Volveré y seré millones. Migración y etnogénesis Aymara en Buenos Aires*. [Tesis de Maestría en Políticas de Migraciones Internacionales]. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. [Mimeo].
- Mera, Gabriela (2024). La dimensión residencial de la inserción urbana. En Carolina Mera, *Migraciones y espacio urbano: escenarios interculturales en la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Mercado, Ruth (1986). Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad. En Elsie Rockwell y Ruth Mercado (eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-IPN.

- Ministerio de Educación del Chubut (2022). *Síntesis del sistema educativo. Establecimientos, unidades educativas y matrícula*. [Reporte]. Dirección de Estadística y Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación del Chubut (2020). *Informe sistema educativo. Alumnos extranjeros*. Dirección de Estadística y Evaluación Educativa.
- Mombello, Laura, y Diez, María Laura (2023). Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina. En Adriana Puiggrós y Darío Pulfer (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates* (pp. 241-264). [Tomo II]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria / OEI.
- Nicoletti, María Andrea (2008). *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Buenos Aires: Ed. Continente.
- Neufeld, María (2010). Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política. En María Neufeld y Gabriela Novaro (eds.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder* (pp. 7-45). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Novaro, Gabriela (ed.). *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Novaro, Gabriela; Borton, Laureano; Diez, María Laura, y Hecht, Ana Carolina (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, COMIE, XIII*(36), 173-201
- Novick, Susana (2008). *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Catálogos CLACSO / ASDI.
- Quirós, Julieta (2014). Etnografiar mundos vividos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología. *Publicar*, (XVII).
- Pacecca, María Inés (2010) Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios.

- Argentina, 1945-1970. *Revista Temas de Antropología y Migración*, (0), 35-68.
- Portes, Alejandro, y Rumbaut, Rubén (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkely: University of California Press.
- Rival, Laura (1996). La educación formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonia ecuatoriana. En Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.), *The cultural production of the educated person*. State University of New York: New York Press.
- Rockwell, Elsie (2015). Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (comps.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 11-39). Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, Laura (2018). Iniciativas escolares y el trabajo con la comunidad: aportes de la antropología para reflexionar el vínculo entre educación y contexto. *Revista Euroamericana de Antropología*, (6), 75-85. <https://doi.org/10.14201/rea201867585>
- Sayad, Abdelmalek (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Revista Apuntes de Investigación del Centro de Estudios en Cultura y Política*, (13), 101-116.
- Serrano, Javier (2020). Las comunidades en la visión de los antropólogos: disquisiciones y lineamientos de análisis. *Región y Sociedad*, 32, e1248.
- Tassi, Nico (2023). Emparentando negocios: transformaciones estructurales y estrategias populares en la incursión a los circuitos globales. En Fernando Rabossi y Nico Tassi, *Globalización popular en América Latina: por una teoría etnográfica* (pp. 77-126). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Vargas, Patricia, y Trpin, Verónica (2005). *Trabajadores migrantes: entre la clase y la etnicidad, potencialidad de sus usos en la*

- investigación socioantropológica*. [Ponencia]. VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.
- Yapu, Mario (2015). La socialización indígena y escolarización de niños menores de siete años. En Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (comps.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 255-282). Buenos Aires: Biblos.

JÓVENES MIGRANTES Y DESCENDIENTES DE BOLIVIANOS EN TRES LOCALIDADES DE ARGENTINA

IDENTIFICACIONES NACIONALES Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD

Brígida Baeza
M. Florencia Maggi
Gabriela Novaro

INTRODUCCIÓN

La presencia de población migrante en las escuelas interpela los mandatos nacionalistas de las instituciones y los alcances de las denominadas políticas interculturales. Estas últimas han sido objeto de diversos señalamientos. Se puntualiza, entre otras cosas, la limitación de su alcance a la población que se define como indígena. En textos propios y de colegas advertimos los riesgos de este recorte teniendo en cuenta la complejidad de los procesos de adscripción identitaria; nos referimos también a los peligros de definir a la diversidad como tema de “los otros”; afirmamos asimismo la importancia de que la interculturalidad interpele a todas las escuelas.

Para el tema que aquí vamos a abordar nos interesa detenernos sobre todo en el primer aspecto: el riesgo de limitar la interculturalidad a la población que se autorreconoce como indígena teniendo en cuenta la complejidad de los procesos de identificación. Consideramos para esto la simultaneidad de referencias étnicas y nacionales de la población con la que trabajamos: familias migrantes procedentes de Bolivia que viven en distintas localidades

de Argentina. Nos encontramos frecuentemente con población que no se define como indígena, pero que reproduce formas organizativas y alineamientos, dispositivos productivos y redistributivos, lazos parentales, lenguas y estilos de habla, creencias y prácticas rituales y festivas que la vinculan con los pueblos indígenas andinos.

En Argentina, las/os jóvenes de estas familias en general, transitan por el sistema educativo común. Sus recorridos muchas veces testimonian difíciles modos de articulación con la escuela, trayectorias signadas por situaciones de inclusión y exclusión, alternancia de mandatos y propuestas escolares que desde la afirmación de la necesidad de construir lo común, invisibilizan la diferencia, frente a otras que la resaltan, y en ocasiones hipervisibilizan. Estas/os jóvenes están también cruzados por las expectativas de sus familiares que en ciertos contextos esperan que sostengan la identificación con los territorios de origen, mientras que en otros proyectan que se desmarquen de las referencias comunitarias. Así, las/os jóvenes migrantes y descendientes son interpeladas/os por las familias, las organizaciones y las escuelas, desde mandatos muchas veces en tensión. Van, participando simultáneamente en diversas experiencias y asumiendo múltiples posiciones visibilizando, omitiendo o potenciando las múltiples referencias que los atraviesan.

En torno a estas cuestiones avanzamos en este texto.

Reflexionamos sobre experiencias de jóvenes cruzadas/os por estas tensiones a partir del trabajo desarrollado hace años en distintas provincias de Argentina con alto componente de población proveniente de Bolivia.¹ Recuperamos para ello situaciones registradas en espacios familiares, comunitarios, escolares y de sociabilidad en el sur y el centro de Comodoro Rivadavia, (provincia de Chubut), distintas zonas de la Ciudad de Córdoba y un barrio de la localidad de Escobar, en la provincia de Buenos Aires.

A partir del seguimiento de trayectorias de jóvenes de estas localidades nos proponemos avanzar en el debate por el derecho a sostener las identificaciones de los colectivos migrantes, pero

1 Nuestras investigaciones se sostienen con subsidios del CONICET, la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, MINCYT-CBA, y la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Patagonia

también por el derecho de las/os jóvenes a referenciarse en distintas adscripciones. En torno a estas cuestiones resulta necesario tanto tener en cuenta las tendencias generales de los movimientos regionales de población, como seguir indagando en la articulación y las inconsistencias en el marco legal vigente. En particular nos interesa reflexionar sobre los dilemas que las situaciones que reconstruimos (que creemos se registran en distintos países de la región) plantean a las denominadas políticas interculturales.

Para avanzar en una perspectiva comparativa tomamos como ejes distintas dimensiones: las particularidades de las tres localidades, los enfoques educativos vigentes, las características socioeconómicas de las familias, el lugar de procedencia, las prácticas de movilidad entre Bolivia y Argentina, la inserción laboral de los grupos familiares, el nivel de organización colectiva, las experiencias de movilidad y sociabilidad de las/os jóvenes.

Luego de reconstruir este panorama nos centramos en el testimonio de tres jóvenes de las localidades de referencia, todas/os ellas/os argentinas/os, hijos/as de madres/padres bolivianas/os. Reconstruimos el modo en que la situación social y política de sus grupos de referencia atraviesa sus trayectorias sociales y educativas, su posicionamiento frente a los lugares de origen familiar y el proceso migratorio, las prácticas y experiencias que refuerzan su adscripción a las organizaciones colectivas y las que las/os desmarcan de ellas, las proyecciones de permanencia en Argentina o de movilidad, sus imágenes y proyectos de futuro.

En la reconstrucción de las tres localidades y las tres biografías, las reflexiones se sostienen en un trabajo de campo de muchos años con las organizaciones de migrantes, escuelas, familias y jóvenes de las tres localidades. Se trata en los tres casos de investigaciones donde se combinan abordajes cualitativos y etnográficos, con reconstrucciones biográficas y actividades colaborativas con las organizaciones y las escuelas.

Nos interesa además avanzar en la construcción de un enfoque comparativo sobre el tema que, sin abandonar la atención a las particularidades locales, atienda también a las semejanzas y diferencias con que la cuestión se expresa en distintos territorios.

Esto supone la atención a las regularidades y simultáneamente a los contrastes significativos en la historia y las características de cada territorio y cada población.

Este recorrido nos permite reconstruir los aspectos en común y las especificidades que las historias de distintas/os jóvenes dejan entrever en torno al derecho a sostener identificaciones múltiples en contextos de movilidad, diversidad cultural y transnacionalismo. Desde ahí esperamos aportar en dos direcciones: por un lado, a ampliar, desde los estudios migratorios, a los debates sobre interculturalidad, educación y juventud, por otro, a problematizar los modelos formativos y los procesos de identificación sostenidos por distintas agencias del Estado, particularmente por las escuelas y seguir reforzando la necesidad de un enfoque crítico y amplio de las denominadas políticas interculturales.

LA MIGRACIÓN REGIONAL EN ARGENTINA: DESAFÍOS A LOS ESTADOS NACIONALES Y LOS MANDATOS ESCOLARES

El centramiento de nuestro trabajo con la población boliviana responde a distintas razones. Por un lado, la misma es el segundo colectivo migrante en Argentina desde hace ya muchos años. Además, es uno de los grupos migrantes que más se dispersa por el país, si bien en una gran proporción se concentra en la zona metropolitana de Buenos Aires (Mera, 2024). Tenemos sobre todo en cuenta que esta población tiene una historia y un presente fuertemente asociado a movimientos étnicos; nos interesa especialmente cómo en contextos migratorios las adscripciones étnicas se articulan con la distinción nacional en los vínculos intergeneracionales. Lo mismo, como veremos, plantea importantes desafíos a las políticas y discursos interculturales en educación y en muchos otros aspectos de la vida social.

Para contextualizar brevemente, los datos del último censo (2022) dan cuenta de que la población migrante en Argentina representa el 4,2 % de la población total, la cual proviene mayoritariamente de países regionales: Paraguay (27 %), Bolivia (17,5 %), Venezuela (8,4 %), Perú (8,1 %), Chile (7,7 %) y Uruguay (4,9 %) (INDEC, 2024, p. 12). Los datos censales confirman una tendencia

sobre los destinos de radicación (permanentes y temporales) de la mayoría de la población migrante en Argentina, que dejó de ser fronteriza y rural, para orientarse principalmente a las provincias de la región centro y los principales centros urbanos (Sassone et al., 2013).² Los datos también muestran una presencia estable de población migrante, principalmente de la región sudamericana, que lejos de la metáfora bélica de la *invasión* que refuerzan discursos xenófobos en el país, se mantiene en proporciones similares en los últimos tres censos (4,2 % en 2001; 4,5 % en 2010 y 4,2 % en 2022). Sucede que, a pesar de la estabilidad demográfica, parte de la hipervisibilización de población migrante regional tiene que ver con la presencia cada vez más urbana y céntrica, contextos donde se hace visible el histórico rechazo de la marca étnica (Grimson, 2006). De estas marcaciones no escapan las/os jóvenes descendientes de migrantes regionales, independientemente de su lugar de nacimiento.

Para dimensionar estas presencias en el sistema educativo, en un trabajo anterior (Diez et al., 2023) observábamos que, según los datos estadísticos relevados por las autoridades de las escuelas secundarias argentinas, en 2019 el 1,87 % de matrícula es de origen migrante. Esta proporción es muy distinta en las jurisdicciones provinciales de Buenos Aires (2,49 %), Chubut (1,83) y Córdoba (0,98 %). Si se contemplan tanto migrantes como hijas/os de migrantes la proporción asciende a más del 10 %. Estas cifras son importantes a la luz de numerosos trabajos cualitativos y etnográficos (Diez, 2015; Martínez, 2019; Novaro, 2022; Maggi y Hendel, 2022) que vienen constatando cómo en contextos escolares las/os hijas/os de migrantes son también interpeladas/os en tanto migrantes, aunque hayan nacido en territorio argentino. Por otra parte, como anticipamos, estos trabajos muestran los complejos procesos de identificación que ponen en marcha niños, niñas y jóvenes, entre los cuales se observan diversas formas de adscribir o no al origen nacional de sus progenitoras/es en los contextos escolares.

² Esta población se distribuye con mayor presencia en las jurisdicciones de Buenos Aires (51,4 %) y CABA (21,7 %), seguido por Córdoba y Mendoza (3,4 % en cada una de estas provincias).

La temática que nos convoca pone de relieve la tensa relación entre formas de definir identificaciones desde el Estado, las escuelas y los colectivos migrantes en Argentina. Debemos considerar por un lado que la Ley N.º 346 de Ciudadanía, sancionada en pleno proceso de consolidación del Estado nación en 1869, otorga nacionalidad por *ius soli*, es decir, derecho de suelo; también la retórica nacionalista que perdura en el dispositivo educativo actual. Sin embargo, los recorridos biográficos de las/os jóvenes descendientes dan cuenta de las complejas experiencias transitadas entre las escuelas y los mandatos familiares y escolares.

Por tanto, resulta necesario en principio reponer el entramado normativo que supone la migración regional tanto en materia educativa como migratoria. Cabe destacar que la Ley Nacional N.º 25 871 sancionada en diciembre de 2003 y el Programa de Normalización Documentaria Migratoria (“Patria Grande”) en el 2005 mostraron un giro significativo en el discurso del Estado nacional. Mediante la nueva ley, se reconoce la migración como un derecho humano y a los migrantes como sujetos de derecho. Entre otros se destacan el derecho a la educación (artículo N.º 7), a la reunificación familiar (artículo N.º 10), a la participación política de las comunidades locales (artículo N.º 11). En lo que respecta al Programa Patria Grande introduce una perspectiva regional al reconocer la composición de los flujos migratorios actuales, lo que posibilitó simplificar los trámites de radicación a las personas provenientes de países del Mercosur (Novick, 2010).

Resulta conviene destacar una cuestión evidente: los cambios discursivos que se expresan en la letra de una ley no se traducen espontáneamente en mejoras sociales. Los mecanismos generadores de exclusión y las relaciones de desigualdad social entre nacionales y migrantes siguen funcionando *a pesar* de los reconocimientos legales (Pizarro, 2011), cuestión que también se advierte en el campo educativo. Además de las limitaciones en la implementación concreta de muchos aspectos de la normativa, con la llegada de la derecha al Gobierno nacional en el periodo 2015-2019 se instaura un nuevo periodo en materia de políticas migratorias y control de las fronteras (Domenech, 2020) que se inscribe en una dinámica

global del control de las movilidades. Teniendo en cuenta la matriz histórica de rechazo a las migraciones regionales en Argentina, en el momento presente hay una gran incertidumbre sobre cómo estas cuestiones se irán definiendo en un nuevo contexto político de restricción de derechos que se inicia en diciembre de 2023.

En el ámbito educativo también se registran cambios y continuidades. Las políticas educativas que contemplan la diversidad cultural han ingresado como temática de la agenda pública recién a mediados de la década del ochenta en Argentina. Con anterioridad, desde la conformación del Estado nación, el sistema educativo público se desarrolló con el objetivo explícito de nacionalizar marginando las especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (Hecht, 2011, p. 304).

Thisted (2014) destaca que mientras en el proceso de conformación del Estado nacional la migración de ultramar es promovida como ‘medio de civilización’, esta posición es puesta en duda a comienzos del siglo XX en las discusiones públicas. Se matizan los ‘aportes’ de la inmigración europea en el señalamiento de lo extranjero como amenaza, como ‘peligro cosmopolita’. En este marco, “la escuela es concebida como un ámbito estratégico para el proceso de construcción de un ‘ser nacional’” (Thisted, 2014, p. 135). En este sentido, Novaro (2016) plantea que a lo largo de distintos proyectos políticos y gestiones educativas del siglo XX se reitera la concepción de que las escuelas deben *revivir el patriotismo* y convertir a los alumnos en *cruzados de la argentinidad* (programas educativos de 1939) (Ivanissevich, 1974; Novaro, 2016). Rasgo que seguirá conformándose durante la mayor parte del Siglo XX y cuya impronta quedará impregnada en el sistema educativo argentino a pensar de futuras revisiones. En regiones como la Patagonia, la escuela fue la institución elegida para el disciplinamiento y la estigmatización de los grupos indígenas preexistentes al Estado nacional, en particular de grupos provenientes del lado chileno de la frontera (Baeza, 2008).

La normativa hoy vigente, la Ley de Educación Nacional N.º 26 206, data del año 2006. Define a la educación intercultural bilingüe (en adelante EIB) como una modalidad del sistema educativo abocada tanto a garantizar el derecho a la educación de niños,

jóvenes y adultos (en su formación primaria o secundaria) indígenas (artículo 52), como a “todas las escuelas del país”, para que el conjunto del alumnado valore y comprenda “la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (artículo 54). Pero, en general, la interculturalidad sigue abordándose como una política focalizada (Hecht, 2011), dirigida población indígena en contextos rurales, limitando la inclusión de “indígenas urbanos, población inmigrante latinoamericana o la población indígena extranjera” (Padawer y Diez, 2015). Diversos trabajos atienden a que muchas de las transformaciones propuestas quedan mejor desarrolladas en el plano discursivo que en la materialidad escolar.

Por otra parte, es importante considerar algunas particularidades del nivel secundario, tramo en el que se centran nuestras referencias de campo: el mismo se constituye como nivel obligatorio a partir del 2006. Se registran hasta recientemente desde los niveles nacional y provincial diversos intentos de garantizar la mayor inserción y permanencia en este nivel (multiplicación de formatos y dispositivos, planes de terminalidad, becas y sistemas de apoyo). Sin embargo, también se registran limitaciones para reformular una matriz educativa y dispositivos escolares que históricamente excluyeron a diversas poblaciones (Terigi, 2008).

En este texto abordamos estos temas en tres localidades de distintas provincias argentinas. Por las particularidades del sistema federal de organización en materia de políticas educativas, resulta necesaria una caracterización muy breve de las maneras con que estas políticas se reglamentan e implementan en cada territorio.

En la ciudad de Córdoba y sus alrededores, es decir, en el conjunto del departamento Capital de la Provincia de Córdoba, se contabilizan doscientas noventa y dos unidades educativas de nivel secundario, de las cuales ciento cuarenta y dos son de gestión estatal (incluidos los centros educativos de gestión nacional como las dos escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba) y ciento cincuenta de gestión privada. Ninguna de estas instituciones, ni las más de novecientas unidades educativas de nivel secundario de la provincia adoptan la modalidad EIB. Tampoco adopta esta modalidad ningún establecimiento del nivel inicial y primario.

Dicha modalidad es enunciada en los documentos de gestión del Ministerio de Educación, como un “enfoque” articulado a la Modalidad Rural.³

En la provincia de Buenos Aires las propuestas educativas han seguido, en general, los lineamientos nacionales. En el año 2007 el Ministerio de Educación provincial creó una Dirección de Educación Intercultural. La misma, si bien durante un breve periodo, procuró responder a las demandas educativas indígenas y ampliar el alcance de la interculturalidad (Mombello y Diez, 2023), fue luego reducida en su alcance, composición y funciones. En Escobar la oferta educativa secundaria viene creciendo desde hace algunos años. La zona cuenta con treinta y nueve escuelas secundarias públicas comunes y cuatro escuelas técnicas y recientemente un colegio universitario. La interculturalidad está presente en muchos proyectos escolares y los idearios de docentes de todos los niveles, pero, hasta donde sabemos, no se plasma en una política específica.

La jurisdicción educativa de Comodoro Rivadavia pertenece a la denominada Región VI del Ministerio de Educación de Chubut, y nuclea treinta y cinco escuelas secundarias públicas y dieciséis establecimientos privados. En términos generales la legislación actual contempla la Educación Intercultural Bilingüe desde una perspectiva de derechos que comprende a los pueblos indígenas y migrantes. Sin embargo, la implementación de la modalidad de EIB no ha estado exenta de dificultades tanto en el ámbito rural como urbano. En el caso de Comodoro Rivadavia —si lo comparamos con el resto del territorio chubutense— el proceso de incorporación de establecimientos a la modalidad de EIB es sumamente lento, solo cuenta con dos escuelas primarias EIB, una en la línea de “Pueblos territoriales” de Patagonia y la otra en “Pueblos andinos”. Recientemente se logró curricularizar un espacio de interculturalidad en una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad.

3 Entre las actividades que se gestionaron para dar curso al enfoque intercultural, se destaca en 2023 un programa para alfabetizar en español como lengua extranjera a estudiantes migrantes del nivel primario de origen ruso, que se articuló con la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

BARRIOS BOLIVIANOS EN CÓRDOBA: MOVILIDADES DE RESIDENTES HISTÓRICOS Y RECIENTES

Si bien las movilidades entre Argentina y Bolivia son históricas y anteceden la conformación de ambos Estados nación, las migraciones de población de origen boliviano en Córdoba cobran mayor relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las familias han migrado principalmente desde los departamentos del Valle y el Altiplano de Bolivia hacia Córdoba, y en su mayoría lo han hecho más de una vez, tanto a un lado como al otro de las fronteras nacionales (Maggi, 2021). Por ende, se pueden pensar distintas generaciones de migrantes bolivianos en la ciudad, con diferentes proyecciones de permanencia; se destaca además de la recurrencia de movilidades migratorias, sucesivos viajes de visitas (Hendel y Maggi, 2022). Actualmente, la población migrante de origen boliviano constituye el segundo colectivo de migrantes después del peruano; sin embargo, es el que tiene mayor presencia en la matrícula de todos los niveles educativos obligatorios (Maggi et al. 2022).

En términos de localización en la ciudad, esta población reside mayoritariamente en la periferia sur, en condiciones socioeconómicas desfavorables (Pizarro, 2011). Entre los barrios de mayor densidad, Villa el Libertador tiene una importancia simbólica particular, porque allí se celebra desde 1982 la fiesta de la Virgen de Urkupiña a mediados de agosto. La festividad es muy concurrida, en ella la *bolivianeidad* cobra una presencia distinguida que contrasta con la del resto del año (Giorgis, 2000, p. 245).

Villa el Libertador junto a otros barrios periféricos también identificados como ‘barrios bolivianos’ se encuentra en el anillo que bordea la circunvalación de la ciudad, principalmente en la zona sur. Muchos de estos barrios hasta el momento de su ocupación constituían terrenos baldíos. El acceso a la vivienda (e incluso a un terreno) a través del mercado inmobiliario formal, ya sea propia como alquilada, es una posibilidad cada vez más remota (Magliano, Perissinotti, y Zenklusen, 2014). Entre este conjunto de barrios, se destaca Nuestro Hogar III, por concentrar la mayor presencia migrante según el censo de 2010 (más del 20 % de su población). Se encuentra a 10km al sur del centro de la Ciudad de Córdoba y

junto a otros dos barrios conforman la ‘zona de cortaderos’, dado que concentra una importante parte de la producción local de ladrillos. Esta producción representa una de las fuentes laborales entre la población masculina de origen boliviano, junto a la construcción; las mujeres se insertan en el servicio doméstico, la venta ambulante, el comercio al por menor y la actividad textil (Oyarzábal y Pizarro, 2011). En este sentido, los migrantes de origen boliviano en la ciudad de Córdoba se articulan de manera subordinada en el mercado de trabajo, realizando labores que se caracterizan por la informalidad, fragilidad y transitoriedad de los contratos laborales, por las escasas oportunidades para la movilidad ascendente, por la mínima calificación profesional por la precariedad de las condiciones laborales incluyendo las remunerativas (Pizarro, 2011). Esto da cuenta de un proceso de etnonacionalización de las relaciones de producción local que también veremos en los otros territorios.

En relación con el proceso de organización como colectivo migrante en asociaciones específicas, la presencia a través de fiestas, actividades religiosas, culturales y económicas, ha tenido un histórico pero lento proceso de visibilidad (Ortiz, 2005). Especialmente, en lo referido al proceso asociacionista, recién en 1986 el Centro de Residentes Bolivianos obtuvo su personería jurídica (Ortiz, 2005). En barrio Villa El Libertador en la década del noventa y principio de los dos mil, se forma la Asociación Deportiva Boliviana, la Unión Folclórica de Agrupaciones Bolivianas (UFAB) y la Fundación Pro Bolivia. Otras modalidades organizativas toman la forma de agrupaciones o fraternidades de danzas. Se destaca una asociación deportiva de más reciente conformación en barrio Nuestro Hogar III, la Liga Deportiva Boliviana y una red de programas radiales referenciados en “la comunidad boliviana en Córdoba”. Estas organizaciones no se vinculan directamente con actividades productivas. A pesar de las diferencias entre las organizaciones, las principales actividades que suelen compartir tienen que ver con el asesoramiento sobre documentación y reglamentación, la intermediación con organismos estatales tanto de Bolivia como locales, así como la canalización de reclamos ligados a las situaciones de discriminación que afrontan los migrantes (Ortiz, 2013). Rápidamente podríamos distinguir

entre migrantes históricos (con mejores condiciones socioeconómicas) más vinculados al Centro de Residentes Bolivianos; las agrupaciones radicadas en Villa el Libertador que se van consolidando institucionalmente en torno a prácticas deportivas y culturales (festejo de carnavales, por ejemplo) y están conformada por residentes históricos y sus descendientes, pero cuyas condiciones socioeconómicas son menos favorables; y migrantes más recientes (en situaciones de mayor precariedad laboral) que se congregan en la Liga Deportiva Boliviana de Nuestro Hogar III.

La oferta educativa de nivel secundario estatal de los “barrios bolivianos” de Zona Sur es amplia para quienes residen en Villa el Libertador y sus alrededores, no así en Nuestro Hogar III, que solo cuenta con escuela primaria. Sin embargo, las familias de origen boliviano de ambos sectores apuestan a —la que entienden— una mejor escolarización secundaria por encontrarse en el centro, inscribiendo a sus hijas/os a escuelas públicas de esta zona de la ciudad (Maggi, 2021).

ADSCRIPCIÓN DE LUCIO “ME FUI A BOLIVIA, PORQUE YO SOY DE BOLIVIA”

Lucio es un joven al que conocimos cuando se encontraba finalizando sus estudios secundarios, en una escuela de educación común en el centro de la ciudad de Córdoba. Tenía entonces veinte años. Nació en la ciudad de Córdoba, en el seno de una familia migrante que habita en —y entre— Bolivia y Argentina. En reiteradas ocasiones se refería a sí mismo como “boliviano”. Actualmente vive en el barrio Nuestro Hogar III con su madre y cuatro de sus seis hermanas/os.

Su padre y su madre nacieron en las localidades de Incahuasi y Jolencia, respectivamente, ambas situadas en la provincia de Nor Cinti, del departamento de Chuquisaca. A los dieciséis años, su padre intentó migrar a Argentina sin éxito y en cambio se desplazó hacia Tarija, donde formó pareja con la madre de Lucio (quien también había migrado desde el altiplano a los valles). Primero el padre y luego la madre con las dos hijas de la pareja migraron a la ciudad de Córdoba a mediados de los noventa. En esta ciudad nació Lucio y tres de sus seis hermanas/os. En 2003 se trasladaron

a la localidad de Monte Cristo (pequeña localidad ubicada a 30 km de la Ciudad de Córdoba), dada la demanda de mano de obra agrícola y la red de paisanaje que allí se había conformado. En Monte Cristo nacieron los menores del núcleo familiar. Allí Lucio transita los primeros años de escolarización. En 2008, la familia retorna a Tarija, Bolivia y reside allí por tres años. En 2011, migran a Córdoba por tres años y luego retornan a Tarija por otros tres años más, para volver a Córdoba en 2017 y permanecer allí hasta la fecha.

Estos reiterados viajes entre Córdoba y Tarija van marcando la escolaridad de Lucio y sus hermanas/os. Lucio describe su transitar por numerosas escuelas y los diversos procesos de enseñanza de una manera muy metafórica remitiendo a diversas *líneas*⁴ en los procesos de enseñanza, y cómo eso demanda una adaptación para aprehender las lógicas de cada institución.

Lo represento en una línea que vas aprendiendo, se altera la línea al cambiarse de colegio y es un poco complicado. Entonces, depende de uno tomarle el hilo otra vez. (Entrevista con Lucio de veinte años, comunicación personal, Córdoba, 28 de mayo de 2019)zs

Por otra parte, en el pasaje de un sistema a otro persisten dificultades respecto del reconocimiento de la escolaridad previa y del año escolar de cursado asignado a los y las jóvenes. Abundan los registros sobre la complejidad de los trámites que deben realizar las familias de origen boliviano que suelen incluir la necesidad de volver a Bolivia en búsqueda de certificados y sellados de diverso tipo. Al respecto se explayaba Lucio para dar cuenta de cómo en su trayectoria migratoria entre Tarija y distintos puntos de la provincia de Córdoba, quedó sin *papeles* con los cuales documentar dos años escolares aprobados en Tarija, y afirmó que tuvo que *luchar* todo un año para lograr acreditarlos.

4 En un trabajo anterior caracterizamos a esas líneas como “gramáticas escolares” para resaltar la especificidad que en cada institución adquieren las maneras de dividir el tiempo y el espacio, de clasificar a los alumnos, etcétera (Maggi y Hendel, 2019).

Lucio, su hermano Darío y su hermana Janna, asisten a una escuela secundaria del centro de la ciudad, por recomendación de amistades familiares.

En Tarija el padre trabajaba de taxista y la madre cosechaba y vendía papas en un puesto callejero. Al instalarse en el barrio Nuestro Hogar III, el padre consiguió trabajo en la construcción y su mamá es *ama de casa*. Tanto Lucio como su hermano cuatro años más chico, Darío, trabajan los fines de semana con su papá, para disponer de algo de dinero “para sus cosas” y para colaborar con la economía familiar. Las dos hermanas mayores trabajan en el rubro textil con sus parejas, una de ellas en Tarija y la otra en Córdoba capital. Sus hermanas Mónica y Lisbet, egresadas en Tarija y Córdoba respectivamente, intentaron estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba, pero por cuestiones burocráticas no pudieron acceder y, al igual que sus hermanas mayores, trabajan como costureras. Por su parte, Lucio también obtiene algunos ingresos como músico, a través de una banda que armó con su primo y conocidos del barrio, con la que los fines de semana tocan en fiestas (bodas, cumpleaños, etcétera) a las que son convocados, principalmente, por *paisanos*. Su padre, también músico, es quien mayor soporte le ha dado. Este aspecto es especialmente relevante, como un indicio en relación con los procesos de adhesión a las identificaciones étnico-nacionales.

En la escuela a la que asiste, a pesar de destacar que se considera una persona *solitaria*, que no suele participar de las actividades propuestas por sus compañeros de curso, se ha sumado al acto escolar del *Día del Respeto a la Diversidad* (12 de octubre). Cabe señalar que este evento escolar es el día habilitado para expresiones culturales escenificables de estudiantes con familias migrantes, que contrasta con la cotidianeidad escolar significando, en caracterizaciones de estos eventos realizadas en otros territorios, un abrupto pasaje entre la invisibilidad y la hipervisibilización (Novaro, 2020). Del acto, participó un grupo de compañeras/os de 6.º año, interpretando distintos números artísticos de danzas folclóricas argentinas y un tango, también participó una pareja de estudiantes que pertenecen a una fraternidad de danza boliviana con

una coreografía de “Salay”. Entre los números de ejecución musical sonó un *reggae*, una canción brasilera que a coro cantó la audiencia estudiantil y dos “canciones andinas”, una ejecutada por un grupo de egresadas/os de la escuela de origen boliviano y Lucio, quien fue presentado en el escenario con su número: “Un solo de guitarra acompañará este momento con el tema ‘Cóndor pasa’” (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019).

En esta situación se destaca cómo en entornos escolares que sutil o abiertamente marcan la *bolivianeidad* desde el rechazo, hay jóvenes que adscriben a *lo boliviano* y resignifican su membrecía desde el orgullo (Novaro, 2020). En otros trabajos, nos hemos centrado en identificar cómo estos casos de exposición y adscripción nacional a *lo boliviano*, forman parte de un proceso que lograba consolidarse principalmente en los últimos años de cursado en las escuelas secundarias y, sobre todo, cuenta con la participación de aquellos jóvenes con familias migrantes que, como Lucio, forman parte de colectivos de danza o música (Maggi, 2024). En ese trabajo profundizamos cómo en espacios de sociabilidad juvenil de las comunidades migrantes, por ejemplo fraternidades de danza o ligas deportivas de la colectividad, ciertas/os jóvenes transitan un repliegue hacia la comunidad de origen familiar, incluso activando sentidos esencialistas como estrategias de identificación.⁵ Gavazzo (2019) plantea que estos y estas jóvenes se involucran en las agrupaciones artísticas porque estos espacios colectivos pueden convertirse en un ‘refugio’, un lugar seguro en donde sentirse “entre iguales” (Gavazzo, 2019, p. 46).

Las participaciones en este tipo de espacios o de actividades entre *paisanos*, forma parte de un mandato que las/os adultas/os de los grupos familiares y comunitarios vehiculizan. Por ejemplo Isidoro, presidente de la Liga deportiva boliviana del barrio Nuestro Hogar III, en el que reside Lucio planteaba su preocupación por la adscripción argentina de las segundas generaciones en los siguientes términos:

5 En este trabajo, se retoma el concepto de hiperrealismo del trabajo de Ramos (1995) para pensar en los y las jóvenes que se forjan como “bolivianos hiperreales” aludiendo a varas de autenticidad aparentemente cerradas (Maggi, 2024).

[...] ya no sé, ya viene... por la tierra o la sangre ya viene todo... pero pecha Argentina. [el hijo de seis años] se llama argentino, como va al colegio “todo Argentina”. [...] La madre es boliviana y yo también soy boliviano, pero él nació aquí... pero no sé, no me explico por qué... pero tiene ya todo de Argentina. (Entrevista con Isidoro, comunicación personal, Córdoba, 1 de julio de 2018)

Como ha sido profundamente estudiado por Novaro (2020; 2022), en el caso de Lucio y su grupo familiar, esto parece atarse más a la necesidad de habitar espacios de sociabilidad y pertenencia que de enclave local con adscripción boliviana. Por ende, al abordar la particularidad de Córdoba y sobre todo la de migrantes bolivianos más recientes, estas participaciones en agrupaciones no parecen ser estrategias colectivas con proyección de permanencia. Esto cobra especial sentido al comprender la proyección migratoria del grupo familiar por retornar a Bolivia, que principalmente se materializa en las inversiones en terrenos y viviendas en las ciudades de origen (Maggi, 2021). Para el caso de los y las jóvenes descendientes, los procesos de identificación conjugan de manera muy íntima las experiencias enlazadas en la propia biografía, marcada por las numerosas movilidades que les van mostrando distintos escenarios, donde su presencia y sus posibilidades de sociabilidad son diferentes. Así, Darío, hermano de Lucio, distingue entre una “allá en Bolivia” donde era feliz “en familia”, entre amistades —que en Córdoba escasean— (entrevista con Darío, comunicación personal, Córdoba, 20 de noviembre de 2019). En este sentido, tanto Lucio como su hermano comentan sus planes de continuidad formativa en carreras universitarias en Córdoba, sin que eso les impida proyectarse en un futuro en Tarija u otro destino.

LA POBLACIÓN BOLIVIANA EN ESCOBAR: FUERZA ORGANIZATIVA Y PROYECTO DE CONTINUIDAD COLECTIVA

En la provincia de Buenos Aires la población se concentra en la zona denominada Gran Buenos Aires, que constituye un importante polo industrial y económico. En 2010 la población migrante

representaba el 8,3 % de la población del conjunto metropolitano, mientras que en la media nacional constituía el 4,5 % (Melella y Matossian, 2024).

Los datos del censo 2010 (que deben ser actualizados pero que mantienen cierta vigencia) dan cuenta de que la población migrante, en particular la boliviana, tiene altos índices de problemas de vivienda y acceso a servicios⁶. En esta región la inserción laboral de la población migrante boliviana se da fundamentalmente en la construcción, el rubro textil y la producción agrícola. Se registra también en esta población la tendencia a asentarse en ciertas zonas siguiendo un patrón de concentración espacial (Mera, 2024).

La localidad de Escobar se encuentra pegada a los límites del Gran Buenos Aires, a 50 km al norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ella se registra la importante presencia extranjera en determinados barrios, como el barrio Lambertuchi, donde desarrollamos la investigación. En este barrio la población extranjera asciende al 14 %, porcentaje que, considerando los descendientes, se eleva considerablemente (Diez, 2022). El 85 % de los extranjeros de este barrio vinieron de Bolivia. La información estadística disponible permite afirmar que las condiciones de asentamiento son deficitarias para una porción significativa de las familias migrantes. Sin embargo, la tasa de desocupación de esta población es inferior a la de la población nativa (Diez, 2022).

La localidad de Escobar fue poblada por diversos flujos migratorios desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. A los italianos, españoles, japoneses y portugueses siguió a partir de 1970 y 1980 un importante flujo de población proveniente de Bolivia, en especial del departamento de Potosí.

El barrio Lambertuchi es denominado en ocasiones como *barrio boliviano*, nominación que, entre la población no boliviana, suele vincularse a una alusión estigmatizante.

Una de las características fundamentales del barrio es el fuerte peso de la organización local: la Colectividad Boliviana de

6 Mera advierte que estas condiciones se vinculan a los espacios habitados más que a la condición migratoria (Mera, 2024).

Escobar (en adelante CBE o Colectividad), una de las organizaciones de migrantes más grandes de Argentina. La Colectividad se termina de conformar como asociación civil en 1990. Sus orígenes se asocian tanto al trabajo y la necesidad de proteger de la persecución policial a las personas que vendían frutas y verduras en las calles del barrio, como a sostener prácticas festivas (las celebraciones nacionales bolivianas y de localidades de origen) y recreativas. Hoy cuenta con alrededor de 1800 socios, es propietaria de un mercado concentrador y distribuidor de frutas y verduras, una feria de ropa, un polideportivo. Además, sostiene diversas actividades vinculadas a la sociabilidad “entre paisanos”: en sus terrenos funciona una escuela de fútbol, una radio comunitaria, se imparten a veces clases de danzas *folklóricas*, recientemente comenzó a funcionar una escuela de adultos. Estas actividades se dirigen, básicamente a la población boliviana y sus descendientes.

La articulación con la población no migrante y las autoridades locales argentinas ha ido cambiando a lo largo de los años, alternando situaciones de proximidad y distancia. A fines de los noventa y principios del dos mil se produjeron situaciones claramente conflictivas. En los últimos años se advierte una creciente cercanía con las autoridades municipales de Escobar (incorporación de miembros de la CBE en cargos del municipio, organización colaborativa de eventos, proyectos compartidos de mejoramiento barrial, invitación a autoridades locales y provinciales y “a todos los vecinos del barrio” a las fiestas de la CBE). La proximidad coexiste con antiguos prejuicios hacia la población boliviana en gran parte de la población no migrante. También con la desconfianza y temor y posiciones a favor de mayor distanciamiento dentro de la CBE.

Quizás uno de los proyectos de la colectividad donde se advierte más claramente la alternancia de situaciones de proximidad y distancia es la creación de una escuela “propia”. La iniciativa (no concretada, pero sostenida a lo largo de los años) adquiere múltiples significados, pero, en general, da cuenta de la distancia con las propuestas escolares argentinas y el deseo de que, tanto en las formas de relación como de aprendizaje, se repliquen entre los descendientes estilos asociados a las escuelas en las localidades rurales de origen.

Las familias bolivianas proceden en gran medida de zonas rurales donde estuvieron vinculadas al trabajo agrícola. Los testimonios aluden en forma recurrente a situaciones de pobreza en Bolivia y sostienen que la migración se originó en la imposibilidad de sostener la reproducción del grupo familiar. Una vez en Escobar, las familias bolivianas se insertan en los primeros años en la producción en quintas y viveros; cuando avanzan los emprendimientos de la Colectividad, en la comercialización de productos hortícolas y vestimenta en los mercados de la organización.

Las/os adultas/os bolivianas/os mantienen relaciones fluidas con los pueblos de origen: viajes o períodos vividos allí, contacto con parientes, emprendimientos productivos y participación en espacios de representación sociocomunitaria enlazan de manera constante ambos territorios. Esto se da en forma simultánea con la proyección de permanencia en Argentina.

Hemos registrado como la tendencia al fortalecimiento comunitario coexiste con procesos de movilidad económica de algunas familias y legitimación de la jerarquía (Diez y Novaro, 2023).

Esta dinámica compleja de continuidad de la referencia al territorio de origen y proyección de permanencia en Argentina, de cercanía y distancia con la población no migrante y las autoridades locales se traslada a las expectativas que los referentes de la Colectividad y también los padres tienen sobre los posicionamientos y adscripciones de las jóvenes generaciones. Es tema de preocupación y debate hasta cuando sus hijos y sus nietos “seguirán siendo bolivianos”. La adscripción colectiva *por sangre* (al menos claramente hasta la tercera generación) opera fuertemente en las representaciones locales; esta adscripción se refuerza a partir de la inclusión en diversas actividades: emprendimientos productivos familiares, viajes a Bolivia, participación en las actividades recreativas y festivas de la CBE. Junto con eso se espera que sus hijas/os realicen trayectorias escolares largas, se distancien de las situaciones de pobreza de muchas familias, tengan éxito en su recorrido laboral, etcétera. Las/os jóvenes aparecen así interpeladas/os tanto por proyectos de permanencia en la referencia a Bolivia, como de inclusión y éxito en Argentina. En textos anteriores nos detuvimos en

cómo lo mismo se expresa, en la simultaneidad del mandato porque “sigan siendo bolivianos” y “sean alguien en la vida” (Novaro, 2022).

Además del registro de testimonios y prácticas, relevamientos estadísticos locales permiten profundizar la situación en que se encuentran las/os jóvenes. Según estos datos (que deben ser actualizados a partir de información del último censo) las/os jóvenes bolivianas/os tienen una inserción en el mercado laboral significativamente más alta que sus pares argentinas/os. Es posible suponer que esta inserción se da, en una alta medida, en los mercados hortícolas y ferias de la CBE. Por otro lado, en esta misma franja etaria (quince a diecisiete años) las/os jóvenes migrantes del barrio tienen un nivel de permanencia en las escuelas significativamente más bajo que sus pares argentinas/os (60 % frente a 81 %) (Diez, 2022)

¿Qué situaciones se registran en las escuelas en un barrio con esta historia y estas tensiones?

En el barrio Lambertuchi hay dos escuelas públicas primarias, linderas a dos escuelas públicas secundarias. Una de ellas se ubica cerca de la ruta de salida hacia el centro de Escobar. La otra se encuentra en la plaza del centro del barrio, cercana a los terrenos de la Colectividad; es conocida por algunos como *la escuela de los bolivianos*. Estas escuelas ofrecen una oferta educativa que en muchos sentidos (condiciones edilicias, estabilidad del equipo docente, etcétera) es muy desigual. Parte de la población del barrio, también la de origen boliviano, opta por enviar a sus hijas/os o bien a la escuela cercana a la ruta o a escuelas privadas y públicas del centro de Escobar. Entre estas últimas uno de los espacios más demandados es una escuela técnica. En otros textos hemos analizado cómo tanto la escuela cercana a la ruta, como la escuela técnica de Escobar resultan más desmarcadas de “lo boliviano” (Novaro, 2019). A las escuelas primarias y secundarias ubicadas frente a la plaza concurre proporcionalmente mayor cantidad de niñas/os bolivianas/os, hijas/os o nietas/os de bolivianas/os.

Más o menos marcadas, próximas o distantes de las familias y organizaciones migrantes, se registra en las distintas instituciones intentos, pero también limitaciones para aproximarse a las experiencias formativas no escolares de las/os jóvenes, reconocer y

valorar su conocimiento. Notamos asimismo que, frecuentemente, lo nacional argentino sigue teniendo una gran centralidad en la enseñanza de las ciencias sociales y en los actos escolares. Otras expresiones e identidades tienen un lugar en ocasiones puntual, pero por lo general limitado y frecuentemente folklorizado. Asimismo, sigue habiendo situaciones escolares cotidianas donde “lo boliviano” es objeto de prejuicio y discriminación (Novaro, 2019). Junto con esto, se registran espacios que dan cuenta de movimientos y cambios que deben ser seguidos de cerca, para no sostener visiones simplistas sobre procesos complejos: instituciones y no pocas/os docentes comprometidas/os en buscar formas de inclusión y visiones de las identificaciones más amplias que las tradicionales, momentos donde las/os jóvenes gestionan su modo de estar en la escuela con mayor autonomía, instancias de encuentro con las familias bolivianas, presencia de docentes y directivos de la escuela en las fiestas cívicas bolivianas, de referentes de la CBE en las escuelas, espacios de reconocimiento (y no solo de despliegue) de expresiones artísticas bolivianas, valoraciones y límites a esto desde el discurso institucional.

TRAYECTORIA Y PROYECTOS DE ROCÍO “YO LOS ACOMPAÑO... PARA NO DEJAR LAS COSAS ATRÁS”

Conocimos a Rocío en la fiesta del 6 de agosto del 2019 (festejo del Día de la Independencia de Bolivia). Hacia fines de ese año, Rocío envió saludos a un programa de radio que estábamos emitiendo en la Colectividad Boliviana de Escobar.⁷ Al año siguiente, en medio de la pandemia, le hicimos una entrevista para la radio. Volvimos a cruzarnos numerosas veces en fiestas y eventos organizados por la CBE y en contactos por WhatsApp.

Rocío es argentina, hija de padres bolivianos. Nació en Mendoza, pero vive en el barrio desde los dos años. Su padre y su madre vienen de la localidad de Tapchiquira del departamento de Potosí. Allí trabajaban sembrando en el campo. Rocío conoce con detalle porque sus padres vinieron a Argentina, el recorrido de su

7 Desde 2019 parte del equipo de investigación sostiene un programa sobre educación en la emisora de la CBE.

familia por distintos lugares antes de llegar a Escobar, el trabajo en las quintas en Mendoza, los primeros tiempos de la familia en Escobar. Sus padres comenzaron trabajando en viveros de la zona, primero ayudando a parientes y luego como dueñas/os. Su padre integra una comparsa sikuri. Tuvimos también intercambios con él. Se mostró muy preocupado por la falta de interés de las/os jóvenes por “aprender nuestra música”.

Rocío fue un año a la escuela primaria cercana a la plaza y luego hizo el resto de los grados en la más cercana a la ruta. Cursó el secundario en la escuela técnica del centro de Escobar, donde ya habían ido algunos de sus familiares. Recordemos que tanto la escuela de la ruta, como la técnica, se presentan como relativamente desmarcadas de la asociación con “lo boliviano”. Relata con orgullo que allí le fue bien:

Me gustó mucho la escuela técnica. Una vez que pasé el tercer año, elegí técnica química, y muchos me decían “no, no vas a poder, es recomplicada”. Me fue bastante bien, soy muy buena con los números. (Entrevista para un programa de radio de la Colectividad, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020)

Al terminar el secundario se anotó para hacer una tecnicatura administrativa en la Universidad Tecnológica, pero debió abandonarla cuando empezó a trabajar.

Sus experiencias laborales también aparecen cruzadas por la CBE y las particularidades del barrio. De pequeña ayudaba a sus padres en el vivero familiar los fines de semana; comentó, sin embargo: “No me veo en un futuro tomando las riendas de lo que es el laburo de mis viejos”. Al terminar la secundaria comenzó a trabajar en un *call center* de ventas *online* de ropa deportiva y luego en distintas empresas de la zona.

Conversamos en repetidas ocasiones sobre los bailes que practicaba con su familia. Sostuvo que muchos dejan de bailar “en familia”, pero que ella quiere seguir “acompañando” para que “no se muera la parte del campo, no dejar las cosas atrás”. En el

2018 se presentó a la elección de reina de la colectividad. Para ello debió aprender a bailar caporales, lo que hizo “mirando videos de YouTube”. Fue elegida segunda princesa. Relata con orgullo las actividades que hizo ese año en representación de la CBE.

Un tema que resulta significativo en su trayectoria son los viajes a Bolivia. Entre las familias bolivianas de Escobar conocer el territorio de origen familiar, como dijimos arriba, es una práctica asociada a la pertenencia colectiva. Rocío contó detalles de estos viajes:

Fui a Potosí, bueno, por mi abuela porque mi abuela es de Potosí, pero de la parte del campo, pasas por Tupiza, Cotagaita, Tumusla. Te vas por un caminito de tierra. Fui muchas veces con mis papas, desde chiquita que nos llevaban. Después de que falleció mi abuela, fuimos mi hermano y yo, nos animamos a ir los dos solos. Una reexperiencia, diferente, porque, bueno..., nos tuvimos que empezar a manejar nosotros, hacer el típico cambio de moneda, después tuvimos que tomarnos un famoso rapido, fue diferente, pero a la vez me gusto un montonazo porque ya conocíamos el lugar y sabíamos... mis abuelos también viven en lugares que no llega mucha gente, sinceramente, montaña y montaña y montaña y montaña, ¡ja!, hasta llegar ahí, pero, para mí, valía la pena. (Entrevista para un programa de radio de la Colectividad, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020)

Rocío muestra el gusto y la decisión por “ir a conocer”, “saber de dónde venimos”, recuperar experiencias familiares previas para sostener nuevas situaciones que la sigan vinculando a los territorios de dónde vienen sus padres. Su relato es coincidente con el de muchos jóvenes de familias bolivianas de Escobar. Se trata de un “ir para volver” (a Argentina). Rocío también expresa la proyección de vivir en un lugar más tranquilo dentro de Argentina. En un intercambio de los últimos años nos comentó que tiene un novio argentino, y posteriormente, que se fue “a vivir con mi pareja” al centro de Escobar.

Su relato muestra los múltiples cruces y posiciones en las formas de vivir y proyectar en el trabajo, la sociabilidad, la movilidad entre Bolivia y Argentina, entre los conocimientos adquiridos en múltiples situaciones y también entre el mandato familiar y las nuevas experiencias y espacios.

MIGRANTES DE BOLIVIA EN LA CIUDAD PETROLERA DE COMODORO RIVADAVIA

Comodoro Rivadavia es una ciudad de mediana escala, ubicada en la costa atlántica y centrada mayormente en la explotación del petróleo. En cada época de expansión de la extracción petrolera se produce un significativo aumento poblacional. En el denominado “primer *boom* petrolero” se dio el arribo de grupos migrantes provenientes de diferentes lugares de Chile (Baeza, 2006). Este panorama se modificó a partir del “último *boom* petrolero” (2004-2008) con la llegada de grupos migrantes andinos provenientes de Bolivia, afrodescendientes de diferentes países como Colombia, República Dominicana.

Los datos del Censo Nacional de Población del año 2010 arrojaron un total de 180 000 habitantes en la ciudad (DGEyC, 2013). De ellos 16 653 eran migrantes y 14 544 provenían de países limítrofes. El grupo más numeroso era de chilenas/os: 10 682; 2 421 son bolivianas/os; 1 221 son paraguayos y 385 peruanos, entre otros. Para el censo del 2022 el total de población del Departamento Escalante (Comodoro Rivadavia y Rada Tilly) arrojó el número de 214 829 habitantes. En cuanto a la población migrante se registra un total de 14 848 habitantes que nacieron en otros países. En términos comparativos de los dos grupos migrantes mayoritarios, resulta notable la disminución de migrantes provenientes de Chile: 7 562 y un leve aumento de los provenientes de Bolivia: 2 670 (INDEC, 2022).

Las familias de Bolivia provienen mayormente de la zona rural de la provincia de Cochabamba y llegaron a Comodoro Rivadavia — algunas con residencia previa en Buenos Aires, Córdoba— a través de redes de paisanaje. En Comodoro Rivadavia se insertaron rápidamente en los nichos laborales que hacia los años 2000 se encontraban vacantes: la construcción, el trabajo en empresas de procesamiento

de productos ligados a la pesca marítima, el comercio callejero y el mercado de frutas y verduras, actualmente en expansión.

La mayor parte de la población de migrantes provenientes de Bolivia se ubica en la zona sur de Comodoro Rivadavia; la expansión urbana en esta zona se ha dado a través de las denominadas “tomas de tierras” (Baeza, 2015) y en particular en un sector del Barrio Moure. Allí se concentra la mayor parte de familias que provienen de Cochabamba y que se encuentran emparentadas o bien profundizan los vínculos a través de nuevos compadrazgos o madrinazgos al bautizar a sus hijas/os o realizar arreglos matrimoniales.

Los grupos de migrantes andinos provenientes de Bolivia se encuentran nucleados en múltiples agrupamientos, entre los que podemos destacar el Centro de Residentes Bolivianos (asociado a la Federación de Comunidades Extranjeras), la asociación civil Tinkunaku y numerosas fraternidades que ofician como espacios formativos de danzas sobre todo para jóvenes, pero también adultas/os que recrean danzas previas a la migración de acuerdo al lugar de origen. Desde las mencionadas asociaciones los migrantes y descendientes participan del calendario de festividades que se ha incrementado con la incorporación de otras fechas además del clásico festejo del Día de la Independencia de Bolivia en agosto, o el día de la madre boliviana. En el caso particular de la celebración de la Virgen de Urkupiña, los grupos de danzas participan en un circuito de presentaciones de carácter regional en el noreste de la provincia de Chubut y en el norte de la provincia de Santa Cruz. Dentro de las nuevas celebraciones que año tras año adquieren relevancia se encuentran la festividad del Santo de Bomborí y del día de todos los santos. En ambos casos se pasó del festejo familiar y comunitario a ocupar el espacio público en los días de la celebración.⁸ En todos los eventos y festividades mencionadas asisten y participan activamente grupos de jóvenes que año tras año asumen protagonismo dentro de las comisiones directivas o proponiendo otras modalidades de realización de los eventos.⁹

8 Notas de trabajo de campo, Comodoro Rivadavia, 22 y 23 de julio de 2023.

9 Notas de trabajo de campo, Comodoro Rivadavia, 6 de agosto de 2023.

En relación con el tránsito por escuelas secundarias, las/os jóvenes con las/os que trabajamos en su mayor parte asisten a las escuelas secundarias cercanas al barrio donde residen, la elección de las escuelas “condiciona sus experiencias escolares” (Gago, 2020, p. 19). En otros casos se privilegia la formación vinculada a la industria y optan por asistir a las escuelas técnicas ubicadas en el centro de la ciudad, o bien a escuelas privadas como es el caso que compartiremos.

LAS IDAS Y VENIDAS DE LORENA

Lorena es una joven de veinte años nacida en Buenos Aires (Argentina), tanto su mamá como su papá provienen de Bolivia. Sus primeros años en CABA los recuerda con mucho temor al robo, a la inestabilidad económica, lo que influyó a que se fuesen a vivir a la ciudad de Cochabamba —lugar de origen de su padre— donde estudió gran parte de la escuela primaria. Pero la búsqueda de un proyecto económico generó que hacia 2015, decidieran instalarse en Comodoro Rivadavia. Actualmente Lorena se encuentra cursando el primer año de la carrera de medicina en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

A Lorena la conocimos en una de las verdulerías de su familia, donde asistimos a comprar regularmente y fuimos atendidas en varias oportunidades por ella y su hermana. Pero el vínculo nunca había pasado de la formalidad de un intercambio de compra y venta de frutas y verduras. Sin embargo, todo cambió cuando Lorena cursaba el último año de la escuela secundaria en un establecimiento educativo privado, donde una de sus profesoras nos convocó para intercambiar sobre el caso de una estudiante “boliviana” que, para realizar un trabajo monográfico, necesitaba hablar con quienes supiesen sobre la migración proveniente de Bolivia en Comodoro Rivadavia. A partir de ese momento fuimos relacionándonos a lo largo de todo el año 2023, asesorándola y brindando contactos para que ella pudiese entrevistar a quienes formarían parte de su trabajo. Fue así que Lorena realizó un trabajo de investigación centrado en las niñas migrantes, porque para ella son quienes más sufren a nivel psicológico y emocional cuando se

migra.¹⁰ La concreción de su trabajo no solo operó a favor del fortalecimiento de su proceso de aprendizaje escolar,¹¹ sino también a nivel del conocimiento de aspectos vinculados a la vida de grupos migrantes que provienen del mismo lugar que su familia, pero con quienes tiene escasa vinculación.

A diferencia de otras/os jóvenes descendientes de migrantes de Bolivia, Lorena no forma parte de ninguna fraternidad ni asiste a eventos como festividades de la comunidad de migrantes de Bolivia en Comodoro Rivadavia.

Finalizado el ciclo escolar, volvimos a tomar contacto con Lorena en el verano de 2024 y en marzo decidimos entrevistarla, van aquí algunos fragmentos significativos del encuentro que no solo permiten comprender el porqué de la elección de su tema en el trabajo monográfico, sino cuestiones de diferenciación con respecto a otras/os jóvenes de su mismo origen o en relación con su familia. A lo largo de la entrevista, en diversos momentos Lorena mostraba el contraste con lo que luego sería su experiencia escolar en Comodoro Rivadavia:

[...] me gustó mucho, me sentía como en casa, siento que allá las cosas son más fáciles. Yo vivía en Cochabamba, en unas colinas vivía. Cuando vine acá sentía como un derrumbe y preguntaba siempre: “¿Cuándo vamos a volver?”. Eso es lo que yo tomé para mi trabajo. Porque los niños siempre se

10 Entrevista realizada a Lorena, Comodoro Rivadavia, 5 de diciembre de 2023.

11 Una vez que la profesora de Lorena nos contactó, iniciamos un proceso de intercambios que sobre todo se realizaban por la mañana, en los recreos de Lorena. Desde el inicio ella compartió que son los únicos momentos libres porque el resto del día se encuentra trabajando. Así fue como a través de llamadas telefónicas, *WhatsApp* en audios y mensajes escritos, envíos de materiales, entre otros modos de intercambio que se prolongaron a lo largo del año, nos fuimos conociendo. Con la profesora de Lorena, volvimos a hablar unos meses más tarde y en ese momento nos comentó que hasta el momento en que Lorena comenzó a realizar este trabajo era una joven silenciosa y que no había aprobado ninguna de las instancias de evaluación de la materia. Sin embargo, la experiencia de encuentro con otros jóvenes con historias similares a la de ella, sumado a las lecturas, entre otras cuestiones, fueron cambiando la situación de Lorena y pudo expresarse frente a sus compañeros/as del curso. Charla informal con la Profesora, comunicación personal, Comodoro Rivadavia, 23 de octubre de 2023.

preguntan: “¿Cuándo volvemos a casa?”, porque piensan que solo son unas vacaciones. A mí me pasaba igual, después ya me acostumbré acá. (Entrevista con Lorena, comunicación personal, Comodoro Rivadavia, 15 de marzo de 2024)

Es por eso que Lorena coloca un punto de inicio en el momento en que las/os niñas/os comienzan a vivir situaciones de discriminación, tal como señalaron las/os entrevistados/as, suelen producirse en las escuelas: y los motivos pueden ser diferentes, el idioma es uno de los principales, Lorena llegó a la ciudad hablando quechua y aunque dominaba el español había palabras y modos de vincularse con los que no acordaba, tenía doce años cuando llegó a la escuela primaria:

[...] me sentía aislada, me acuerdo que como para estar en un grupo tenías que estar burlándote de alguien para poder encajar, eso me acuerdo bien y esa parte no me gustaba a mí tampoco. Y a mí eso no me gusta, además yo siempre controlaba mi tono, mi tonadita para que no se notase que era de otro lugar, pero eso era bastante difícil. Yo tenía el acento de Bolivia. Porque allá hablaba más rápido y acá tenía que hablar más lento... y enseguida me decían: “¿De dónde eres?”. Tenía la tonadita, de a poco empecé a hablar más tranquilo... ahora que me acuerdo, tengo videos y veo que esa tonadita mía se está yendo, de verdad no me gusta, pero no quiero, es como que [silencio]... en los primeros años me costó, porque allá en Bolivia me enseñaban inglés, a costurar, cosas que sirven para después. A mí se me complicaba porque en los primeros años te enseñan eso... y acá no. Entonces fue un poco difícil para mí, yo no reconocía los temas...Y después mi mamá estuvo más rigurosa conmigo para que hable español. (Entrevista con Lorena, comunicación personal, Comodoro Rivadavia, 15 de marzo de 2024)

Lorena llegó a Comodoro Rivadavia hablando quechua, pero con el tiempo lo fue perdiendo y actualmente solo comprende el idioma.

La madre de Lorena fue quien más se esmeró para que ella y el resto de sus hermanas/os lograsen un tipo de formación que les evitase el menor cúmulo de fricciones y tensiones posibles. Sin embargo, para Lorena el tránsito escolar en Comodoro Rivadavia estuvo plagado de dificultades, esa experiencia la hace extensiva a otras niñeces en contexto de migración:

[...] todas son batallas para los niños... cuando iba a la escuela llegaba muy cansada a mi casa, yo creo que fue muy difícil, siento que me dieron un peso de más y a mí no me gusta decirle a mis papás que por su culpa no pude hacer esto o aquello... desde que tengo memoria ayudé a mi mamá en la tienda, y mi mamá lleva veintidós o veinticinco años con verdulería, yo aprendí a cargar pesado, aprendí a cobrar en la caja, intenté memorizarme los precios, a tratar con la gente, hice todo para enorgullecer a ellos, siento que fue un peso de más... (Entrevista con Lorena, comunicación personal, Comodoro Rivadavia, 15 de marzo de 2024)

Cuando desde las escuelas donde transitó Lorena se advertía “el problema” del cúmulo de responsabilidades que debía enfrentar, en términos generales no mejoraba el rendimiento, al contrario, generaba mayor visibilidad de las dificultades para cumplimentar la tarea escolar. Esta situación se agravó en el colegio privado:

[...] dos años y medio intenté llevarme bien con mis compañeros, pero no logré entenderlos. Me decían que soy boliviana porque a mí me gusta tomar sol [...] me decían “la verdulera”, era otro apodo que no me gustaba que me dijeren así [...] [acerca de su hermana] [...] la empezó a molestar un compañero, ella es quejosa, y bueno... al final se fue a donde está su mejor amiga de la infancia, ahora siento que para mi hermano y para mí fue un error cuando entramos, eso siento, por eso pasaron muchos problemas... Entonces se cansó mi papá y no quiso que vaya más, igual era mucha plata. Ahora es más

cara. (Entrevista con Lorena, comunicación personal, Comodoro Rivadavia, 15 de marzo de 2024)

Actualmente sus hermanos y hermanas concurren a escuelas públicas, donde consideran que la experiencia ha sido favorable en términos comparativos con la escuela privada. En su paso por la escuela secundaria pública, Lorena logró hacer amistades con adolescentes comodorenses con las/os que actualmente mantiene lazos de amistad. Y en ese grupo de pares ha logrado fortalecer vínculos y también un “modo de ser joven” que en cierto modo la distancia de otros jóvenes descendientes de migrantes de Bolivia que pertenecen a Fraternidades o asociaciones de Bolivia. Sin embargo, “lo boliviano” fue transmitido a través de otros elementos significativos en su vida, tal como el sentimiento de afecto a la “casa” de Cochabamba en Bolivia, el sentido del esfuerzo, el trabajo y el proyecto de futuro plasmado actualmente en una carrera universitaria.

CONCLUSIONES

En los casos que aquí compartimos se trata de jóvenes descendientes de migrantes bolivianos, que, aunque no nacieron en Bolivia, a lo largo de su trayectoria han sido muchas veces interpellados como “bolivianos”.

Dos de ellas/os comparten las dificultades en torno al reconocimiento del tránsito por el sistema educativo en Bolivia, tal como Lucio en Córdoba y Lorena en Comodoro Rivadavia, sumado a los cambios de colegios dentro de una misma ciudad.

Las movilidades han formado parte de la vida de los tres de modo permanente, no solo en recuerdos, muchas veces dolorosos, por lo que implicó dejar un lugar que representa los afectos, sino también por sus proyecciones futuras. En los tres casos encontramos relaciones dinámicas con los lugares de origen de su familia, que se resignifica a través del uso de la lengua o de determinadas prácticas —como el gusto por la música en el caso de Lucio, o la danza y la participación en los concursos y la radio comunitaria en Rocío— que resignifican la continuidad de los lazos con las zonas

de Chuquisica, Cochabamba o Potosí en Bolivia. Al mismo tiempo, Argentina se presenta como el lugar que brinda las posibilidades de dar continuidad a los estudios universitarios, o donde suelen ubicarse los proyectos de movilidad a otras ciudades, tal como planean Rocío y Lucio.

Los tres casos analizados nos advierten acerca de la necesidad de considerar un tipo de interculturalidad que repare en los múltiples posicionamientos de quienes transitan las aulas. Sus historias muestran que existen diversos modos de “ser boliviano” de acuerdo no solo a las regiones de origen —en este caso de sus familias— sino también de los lugares donde residen dentro de Argentina. Dentro de los diferentes modos de construir la “bolivia-nejidad” y definir estrategias de identificación, se presentan casos donde el repliegue hacia el interior de la familia genera la esencialización de determinados rasgos.

Tal como sucede en otros grupos etarios, los procesos de identificación se encuentran atravesados por múltiples referencias, que pueden provenir del ámbito escolar con las identificaciones propias de la nación argentina, o bien, en articulación con componentes identitarios generados a través de redes que los ligan a “culturas globales”, y que pueden ser combinados con otros marcadores identitarios vinculados a su pertenencia étnica (tal como sucede con grupos de danzas o adhesiones al pop expuestas en contextos de celebraciones de la comunidad).

Sus testimonios dan cuenta de que uno de los principales desafíos en educación se encuentra en contextualizar la interculturalidad de acuerdo a las características de los grupos de jóvenes de cada institución educativa, pero considerando también las lógicas de cada historia institucional y de la región y la población.

BIBLIOGRAFÍA

Baeza, Brígida (2006). Chilenos y bolivianos en Comodoro Rivadavia, (Chubut). En Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (pp. 353-378). Buenos Aires: Prometeo.

- Baeza, Brígida (2015). Una digresión local acerca de los conceptos de barrio étnico y barrio migrante. En Santiago Bachiller (ed.), *Toma de tierras y dificultades de acceso al suelo y toma de tierras en la Patagonia central*. (pp. 237-258) Buenos Aires: UNPA / Miño y Dávila.
- Benencia, Roberto. (1997). De peones a patrones quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 12(35), 63-102.
- Bologna, Eduardo, y Falcón, María (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3), 729-773.
- Caggiano, Sergio (2008). Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de la ciudadanía: formas de regulación social frente a los inmigrantes en Argentina. En Susana Novick (coord.), *Las migraciones en América Latina* (pp. 31-52). Buenos Aires: CLACSO.
- INDEC (2022). *Censo 2022*. https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_chubut/
- Diez, María Laura; Novaro, Gabriela; Chiaravalloti, Nadia; Fariña, Francisco; Hendel, Verónica; Maggi, María Florencia; Varela, Melina, y Martínez, Laura (2023). Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias. En *Investigación sobre el derecho a la educación: convocatorias del observatorio del derecho a la educación. Parte II* (pp. 161 -236). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Diez, María Laura (2022). Producción hortícola y comercialización en mercados y ferias: formas organizativas del trabajo y relaciones generacionales en el contexto migratorio. En Gabriela Novaro (ed.), *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*. (pp. 69-96.) Buenos Aires: SB Editorial.

- Diez, María Laura, y Novaro, Gabriela (2023). Población boliviana en Argentina, desigualdad y lucha por la igualdad en contextos laborales y festivos. *Revista Umbrales*, 40, 159-189.
- Domenech, Eduardo (2009). Migraciones internacionales y Estado nacional en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. En Eduardo Domenech, (comp.), *Migración y política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica* (pp. 21-69). Córdoba: UNC.
- Domenech, Eduardo (2020). La “política de la hostilidad” en Argentina: detención, expulsión y rechazo en frontera. *Estudios Fronterizos*, 21, 1-25.
- Elias, Norbert, y Scotson, John (2000). *Os establecidos e os outsiders*. México: Jorge Zahar Editor.
- Gago, Andrea (2020). Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación. *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4 (1), 96-118.
- Gavazzo, Natalia (2019). *Boliviantinos y argenguayos: una nueva generación de jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Giorgis, Marta (2000). Urkupiña, la virgen migrante. Fiesta, trabajo y reciprocidad en el boliviano gran Córdoba. *Cuadernos* (13), 233-250.
- Grimson, Alejandro (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos* (pp. 69-99). Buenos Aires: Prometeo
- Hecht, Ana Carolina (2011). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En Ana Carolina Hecht, y Elisa Loncon Antileo (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

- Hendel, Verónica, y Maggi, María Florencia (2022). Venir de muchos viajes. Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina. *Revista Migraciones* (54), 1-23.
- INDEC (2024). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022 resultados definitivos: migraciones internacionales e internas*. [2.^a ed. ampliada]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC.
- Maggi, María Florencia (2024). Procesos de identificación de ‘jóvenes en movimiento’ en contextos escolares de Córdoba, Argentina. En *DESidades. Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y Juventud, de la Universidad Federal de Río de Janeiro*. [En prensa].
- Maggi, María Florencia (2021). “Idas y venidas” entre Bolivia y la Argentina. Retornos cíclicos en las movilidades bolivianas contemporáneas. *Revista Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2), e149 1-15.
- Maggi, María Florencia, y Hendel, Verónica (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4811>
- Maggi, María Florencia; Sciolla, Paula; Pérezm Evangelina; Jiménez, Cecilia, y Rodríguez Rocha, Eduardo (2022). *Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017-2019)*. Córdoba: CEA / UNC.
- Magliano, María José; Perissinotti, M. Victoria, y Zenklusen, Denise (2014). Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un “barrio de migrantes” de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(3), 513-540.
- Martínez, Laura (2019). Paradojas en el discurso educativo sobre la discriminación: ¿un trasfondo disciplinar? *Revista Diálogos sobre educación. Temas de investigación educativa*. Universidad de Guadalajara.
- Melella, Cecilia, y Matossian, Brenda (2024). Introducción. En Brenda Matossian y Cecilia Melella (comps.), *Migraciones*

y conurbano Territorio, institucionalidad y representaciones en contextos de desigualdades (pp. 13-24). Buenos Aires: Teseo.

- Mera, Gabriela (2024) La dimensión residencial de la inserción urbana. Una mirada cuantitativa sobre territorios, viviendas y hogares migrantes. En Carolina Mera (comp.), *Migraciones y espacio urbano Escenarios interculturales en la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA*. Buenos Aires: CLACSO
- Mombello, Laura y Diez, María Laura (2023). Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina. En Adriana Puigross y Darío Pulfer, (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. Tomo II. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Nahuelquir, Fabiana (2018). Proyecto educativo intercultural: “Kuifi kimun Wiñoy Welukom” (Vuelve el conocimiento antiguo). Comunidad Mapuche Tewelche Vuelta del Río (Chubut-Argentina). Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-20.
- Novaro, Gabriela (2022). Entre “seguir siendo” y “ser alguien en la vida”: bolivianos y bolivianos de segunda generación en Argentina. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (54), 1-20.
- Novaro, Gabriela (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía, Revista de Ciencias Sociales e Historia*, III(2), 111-131.
- Novaro, Gabriela (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105-121.
- Novaro, Gabriela (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.
- Novick, Susana (2010). Introducción. Migraciones, políticas e integración regional: avances y desafíos. En Susana

- Novick (dir.), *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa*. (pp. 9-28). Buenos Aires: Catálogos.
- Ortiz, Claudia (2005). Proyectos político-culturales de las organizaciones de inmigrados: estrategias para la reterritorialización del desarraigo. En Eduardo Domenech (comp.), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (pp. 187-201). Córdoba: CEA / UNC.
- Ortiz, Claudia (2013). Migraciones y asociacionismo: algunas reflexiones sobre sus dinámicas de participación en la definición de agendas políticas locales. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/547237>
- Oyarzábal, Eduardo, y Cynthia Pizarro (2011). La inserción de los inmigrantes bolivianos en el mercado laboral de la provincia de Córdoba y de la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. En Cynthia Pizarro (coord.), *“Ser boliviano” en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. Localización socioespacial, mercado de trabajo y relaciones interculturales* (pp. 27-50). Córdoba: EDUCC.
- Padawer, Ana, y Diez, María Laura (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Revista Antropológica*, 23(35), 65-92.
- Pizarro, Cynthia (2011). Introducción. En Cynthia Pizarro, *“Ser boliviano” en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. Localización socioespacial, mercado de trabajo y relaciones interculturales* (pp. 9-26). Córdoba: EDUCC.
- Rojas, Ángeles (2023). *Experiencias de niños/as migrantes desde Bolivia a Comodoro Rivadavia / Boliviamanta Comodoro Rivadaviakama migrante wawakunapa experienciankuna*. [Inédito].
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Thisted, Sofía (2014). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las diferencias: itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e

indígenas. En Alicia Villa y M. Elena Martínez, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 133 - 170). Buenos Aires: Noveduc.

JÓVENES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD MEXICANA

EMPODERAMIENTO Y NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

**Yasmani Santana Colin
Stefano Claudio Sartorello**

INTRODUCCIÓN

El capítulo busca reflexionar sobre cómo, a pesar de las diversas manifestaciones de discriminación, racismo y clasismo que viven estudiantes indígenas en universidades convencionales de México, se sigue apostando por la formación universitaria como una forma de acceder a “mejores condiciones de vida”.

Después de aplicar una serie de entrevistas a estudiantes indígenas inscritos en distintas universidades convencionales del México,¹ encontramos que, pese a las inequidades en que los jóvenes de comunidades indígenas culminan los niveles básicos de formación, hoy en día es cada vez más frecuente encontrarlos realizando estudios en el nivel superior. Históricamente, la universidad mexicana se ha configurado como un espacio opuesto a todo lo indígena, representó una institución homogeneizadora de las sociedades y

1 Aplicamos treinta entrevistas de las cuales trece a mujeres y diecisiete a hombres. Las universidades participantes fueron la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Mora, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Universidad Pedagógica Nacional.

de las identidades. Sin embargo, el imaginario o promesa de un ascenso social vía la formación profesional ha generado que con mayor frecuencia jóvenes de comunidades originarias del país busquen formarse en distintos campos del conocimiento.

No obstante, la universidad de corte tradicional continúa invisibilizando a la diversidad cultural, lingüística y epistémica que habita en ella, ha excluido conocimientos no hegemónicos producidos desde los grupos culturalmente diferenciados, negando su legitimidad. Como señala Dietz (2022): “La universidad latinoamericana y mexicana constituye el último eslabón de un sistema educativo destinado a discriminar, ningunear, excluir y suprimir la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la sociedad que dicha universidad pretende” (p. 33). Asimismo, sigue constituyendo el espacio de legitimación y validación del conocimiento hegemónico, occidentalizado y monocultural.

Por otro lado, “los pueblos indígenas son objeto de una triple exclusión, a saber, se los sitúa fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio citadino (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales), y por lo tanto fuera de las universidades” (Rosso, 2020, p. 257). Así, en esta investigación se evidencia que el/la universitario/a indígena vive discriminación por parte de sus pares, de algunos/as profesores/as y de la misma institución, en varios momentos, generando una imagen folclórica, estereotipada y racializada que no corresponde a la realidad del indígena contemporáneo. Las muestras de discriminación, racismo y clasismo siguen muy latentes sobre jóvenes universitarios/as provenientes de las periferias, de grupos culturales y lingüísticamente “distintos”. Aunque en varios modelos universitarios con más frecuencia surgen programas de acción afirmativa que fomentan la “inclusión” de estudiantes con orígenes culturales diversos, los esfuerzos en este campo siguen siendo insuficientes.

Sobre este tema, Bello (2004) cuestiona:

Si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado

un espacio de blanqueamiento, ¿cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas? (p. 487).

La respuesta a esta interrogante es compleja: por el momento encontramos que la universidad, como espacio no pensado para las y los indígenas, paradójicamente se está convirtiendo en un lugar que ha servido para potenciar las identidades étnicas colectivas, la reivindicación del pensamiento propio, el establecimiento político e ideológico de los pueblos; ello está propiciando, poco a poco y no sin obstáculos, la progresiva reconfiguración misma de esta institución monocultural y occidentalizadora como un lugar cada vez más plural, con las propias complejidades que ello implica.

En los últimos años, las universidades latinoamericanas y mexicanas, de una manera muy incipiente, comienzan a reconocer que existe un tipo de estudiante “no convencional” dentro del paradigma institucional, un tipo de profesional que no se identifica en la tradición occidental. La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento; en el caso de las comunidades indígenas ello está propiciando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. Aparentemente, el acceso a la universidad convencional se está convirtiendo en una exigencia política de algunas comunidades, de la cual se espera obtener una apropiación y reafirmación de la propia identidad (Santana, 2017).

Por otro lado, se están modificando diversas formas de participación comunitaria, las y los jóvenes indígenas están haciendo distintos usos de los conocimientos occidentales para contribuir, en ciertas ocasiones, desde la extraterritorialidad, al bien común de sus familias, comunidades y pueblos. De este modo, el regreso a las comunidades no es la única manera de contribuir al buen vivir de las poblaciones indígenas: “algunos profesionistas deciden trabajar en temas relacionados con su cultura, desde las universidades o los centros de investigación; otros se dedican a dar asesoría a la comunidad o a las autoridades locales; algunos transfieren recursos a familiares y amigos” (Carnoy et al., 2002, p. 41).

Así, la identidad cultural se vuelve un elemento de empoderamiento y, pese a los procesos de discriminación, las y los estudiantes indígenas han encontrado formas de reapropiación de su cultura, como señala Chávez (2008): “Lo que en algún momento había sido vergonzoso ha dado paso a la reivindicación de la pertenencia indígena como mecanismo que ha logrado constituir una vía de acceso a su reconocimiento: el origen y el habla de una lengua étnica, así como la reivindicación de sus territorios” (p. 38). En este sentido, es importante replantearse la identidad dentro de los marcos de lucha por intereses colectivos que ha logrado la articulación de los grupos étnicos y se ha convertido, de alguna manera, en la definición de la etnicidad contemporánea.²

De esta manera, es indispensable tener una visión más actualizada de las sociedades indígenas. La población indígena actual es muy distinta a la de hace 30 años. Más urbana³ (o menos rural, según se quiera ver), con mayor educación, un número creciente de profesionales e intelectuales, una generación de jóvenes menos tradicionalistas, pero con mayor afirmación personal y étnica (Gigante y Díaz, 2015).

En este sentido, la universidad y la educación superior como espacios todavía monoculturales racistas y excluyentes son, al mismo tiempo, transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación; por ende, la universidad y el propio conocimiento occidental que en ella se aprende no son despreciados por las y los estudiantes indígenas, sino utilizados para establecer un diálogo intercultural, aun desequilibrado y asimétrico, con los propios conocimientos comunitarios. Ello implica no poner un conocimiento sobre otro, sino buscar una horizontalidad que permita configurar procesos más interculturales.

2 Retomando a Wade (2014), consideramos que, a diferencia de la raza, que es una construcción social basada en ideas acerca de la diferencia innata, biológica, natural, la etnicidad es una construcción social basada en una noción específica de la diferenciación cultural, construida sobre la noción de “lugar de origen”, en la que las relaciones sociales responden antes que nada a diferencias geográficas, espacialmente determinadas. En este sentido, la etnicidad de un grupo es contrastada al estatus racial del mismo sobre la base de consideraciones biológicas versus otras que son culturales.

3 Se estima que aproximadamente el 40 % de la población indígena nacional vive en áreas urbanas.

ESTUDIANTES INDÍGENAS Y UNIVERSIDAD

Al referirnos al tema en objeto, es menester señalar las barreras que enfrentan para acceder a Instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales” (Mato, 2008, p. 19) que, a diferencia de las Universidades Interculturales (UI), no han adoptado explícitamente un modelo educativo intercultural (Casillas y Santini, 2006; Lloyd, 2019).

Se estima que, en México, únicamente entre el 1 % y el 3 % de estudiantes universitarios son indígenas (Villa, 2018, p. 4). La Fundación Idea (2014) señala que los indígenas han alcanzado el 22 % de la escolaridad superior de los demás estudiantes. Mientras que una/o de cada cinco no-indígenas mayores a veinticuatro años ha concluido al menos un año de estudios superiores (19 % de la población nacional), solamente cuatro de cada cien indígenas lo han hecho.

Con respecto al posgrado, Nava (2016, en Didou, 2018, p. 102) precisa que, en México, solo el 1,8 % de todas las personas con doctorado son indígenas.

Estos datos son una contundente evidencia del racismo institucionalizado que permea el sistema de educación superior pública en México que, a pesar de las políticas implementadas desde la oficialización de la interculturalidad a principios de este milenio por parte de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), hoy en día prácticamente extinta, sigue siendo integralmente excluyente de todo lo relacionado con los pueblos indígenas nacionales y pone barreras para impedir o limitar el acceso de personas, conocimientos, epistemologías, ontologías de los pueblos indígenas mexicanos.

Ello implica analizar críticamente los enfoques multiculturalistas de inclusión basados en medidas de discriminación positiva de corte asistencialista y paternalista. Si bien han logrado incrementar, aunque de manera del todo insuficiente, el número de estudiantes indígenas en las IES, estas se han enfocado principalmente en “atender” sus “limitaciones” académicas y “carencias” económicas por medio de programas de acompañamiento tutorial y a través de becas y apoyos económicos, lo que, implícitamente, ha

promovido una concepción deficitaria de las poblaciones indígenas (Hamel, 2003) y ha fortalecido estereotipos racistas de por sí arraigados en la sociedad mexicana (OXFAM, 2019).

Por ejemplo, al reflexionar acerca de “las desventajas reales o asignadas” que las y los indígenas encuentran en las IES, Chávez (2008) destaca que:

La pertenencia étnica puede presentarse como un *estigma* si esta condición se asigna a un grupo que diverge de un sistema económico, organizativo o ideológico (de ideas), de otro grupo que se erige dominante y al cual el grupo estigmatizado debe enfrentarse constantemente. (Chávez, 2008, p. 38)

En una investigación acerca del funcionamiento del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), Barrón (2008) explica que, si bien las acciones afirmativas han sido tradicionalmente concebidas como herramientas efectivas para combatir el racismo y promover la pluralidad por medio de la inclusión de cuotas de minorías discriminadas en las IES (Curry et al., 1997, Morfin et al., 2006, Flores Crespo y Barrón Pastor, 2006), también han reforzado supuestos racistas y discriminatorios hacia estas poblaciones (Sniderman y Carmines, 1997). Las prácticas racistas están asociadas a estereotipos de pobreza y exclusión asignados a los pueblos indígenas y a la creencia de que “los estudiantes indígenas no son capaces de cumplir con los mismos estándares de calidad que los no indígenas” (p. 16).

Al estudiar las barreras de entrada a la educación superior, Carnoy et al. (2002) señalan los costos (traslado, alimentación, hospedaje, salud, materiales educativos, colegiaturas, etcétera) que las y los estudiantes indígenas tienen que enfrentar, así como el costo de oportunidad que sus familias enfrentan para que “uno de sus miembros en edad productiva se dedique a actividades educativas sin rendimientos inmediatos” (p. 27). Asimismo, destacan el choque cultural que ello implica: “Estudiar

se convierte en una lucha entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro” (p. 26).

Los casos exitosos están vinculados con “la motivación y el empuje individual, o por parte de la familia o maestros” y “con algún tipo de apoyo económico familiar, del Estado o de alguna organización privada” (Carnoy et al., p. 38). Profesionistas indígenas que lograron completar sus estudios universitarios refieren de la importancia de contar con “un ambiente protector para ayudarlos a sobrepasar el choque cultural” y que “ese tipo de ambientes fueron provistos por familiares, arreglos privados, iniciativas de particulares o programas públicos” (p. 39).

Frente al fracaso de las políticas interculturales funcionales y sistémicas que han sido promovidas desde el multiculturalismo neoliberal que ha imperado en las primeras dos décadas del siglo XX en nuestro país, no sorprende que la misma academia, tradicionalmente conservadora y alineada, cuando no cómplice, a las políticas hegemónicas, esté planteando nuevos enfoques y paradigmas alternativos para comprender el tema de la inclusión de lo indígena —entendiendo con ello las personas, conocimientos, epistemología, y ontologías indígenas— en la educación superior (ES).

Interpelados por las luchas de las organizaciones y movimientos indígenas “que han puesto en cuestión la ontología del conocimiento [...] y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico” (López et al., 2009, p. 229), las y los académicos que asumimos una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad (Tubino, 2002; Walsh, 2007; 2012) hemos aprendido a denunciar abiertamente el papel que la universidad ha desempeñado y sigue desempeñando en la afirmación y reproducción de un pensamiento único moderno-colonial (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2000) caracterizado por las cinco monoculturas identificadas por De Sousa (2009). Desde este posicionamiento, se reconoce que, a través de la imposición de una “monocultura del conocimiento válido” (De Sousa, 2009), la modernidad ha trazado una “línea abismal” que históricamente ha deslegitimado, subalternizado y negado epistemologías y conocimientos no-eurocentrados como los

indígenas y afrodescendientes, convirtiéndolos en “conocimientos ausentes” (De Sousa, 2009) de la universidad.

En el caso de Chile, Arancibia et al. (2014) denuncian la exclusión que sufren estudiantes indígenas en las IES, siendo que “no existe un reconocimiento cultural en el espacio educativo” (p. 35); ante ello sería necesario “superar el etnocentrismo hacia un conocimiento no colonizante” (p. 35). Las autoras valoran positivamente los esfuerzos realizados por parte del Estado Chileno por mejorar el acceso y permanencia mediante políticas multiculturalistas de discriminación positiva, como son las becas y los programas específicos de tutoría y acompañamiento. Sin embargo, consideran que estos tendrían que ser acompañados de transformaciones estructurales que propicien la inclusión transversal de los conocimientos, prácticas y cosmovisión de los pueblos indígenas en el currículo y en la vida universitaria.

De su parte, Rosso et al. (2020) describen el funcionamiento del Programa Pueblos Indígenas (PPI) que se implementa desde 2011 en la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina; señalan que más allá de compensar a las y los estudiantes indígenas con aquello que “le falta” para ingresar a la universidad, lo que “supondría una exclusión encubierta” (p. 271), en el PPI se asume que “la inclusión de lo indígena en la Universidad demanda una apertura de la institución a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante” (p. 271).

En México, Navia et al. (2019) destacan la permanencia de “formas de exclusión y discriminación que impiden una atención educativa justa y equitativa a los jóvenes indígenas que ingresan a las universidades” (p. 4). Czarny et al. (2018) señalan que las demandas indígenas por tener mayor acceso a la ES para impulsar proyectos comunitarios, familiares y personales y contribuir a la mejora de sus condiciones de vida, conllevan el reto de transformar y pluralizar IES que han sido históricamente espacios de exclusión y de invisibilización de sus formas de vida, saberes y prácticas.

Desde estas perspectivas, queda cada vez más claro que la inclusión intercultural de lo indígena en la educación superior va

más allá de la simple - y todavía muy escasa - inserción de estudiantes indígenas en ella, sino que atañe dimensiones político-estructurales y epistémicas que implican un replanteamiento ontológico y epistémico de la misma institución universitaria y de las políticas de inclusión que la han caracterizado desde la óptica neoliberal todavía hegemónica.

En este sentido, Dutta et al. (2021) cuestionan los “supuestos y prácticas retóricas de ‘inclusión’ que mantienen el poder cultural (post)colonial, imperialista, heteropatriarcal y hegemónico” (p. 356) que caracterizan las perspectivas de inclusión de corte multiculturalista neoliberal. Plantean la importancia de avanzar hacia el reconocimiento de una justicia epistémica que “no solo se preocupe por el contenido del conocimiento, sino también por quién posee el poder de producirlo y de determinar qué constituye un conocimiento válido” (p. 366).

Walton (2018) crítica la imposición en los países del Sur Global, a través de agencias internacionales como la UNESCO, de políticas educativas inclusivas forjadas en los sistemas educativos del Norte Global que, además de reproducir las jerarquías de poder de la modernidad-colonialidad (Quijano, 2000), resultan financieramente incompatibles en contextos marcados por profundas asimetrías socioeconómicas en los que el Estado no logra garantizar el acceso a una educación de calidad para toda la población.

De acuerdo con Koutsouris et al. (2022), las políticas inclusivas implementadas desde el multiculturalismo neoliberal se caracterizan por la adopción de una perspectiva meritocrática de corte academicista asociada con el rendimiento escolar que, además de no tomar en cuenta las desventajas históricas, sociales y económicas que padecen las y los estudiantes de los grupos históricamente subalternizados, se fundamenta en una concepción individualista del aprendizaje basada en la excelencia y la competitividad que resulta incompatible con ontologías comunitarias, como las indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, cuyos principios educativos priorizan la solidaridad, reciprocidad y la comunalidad. Al ser concebidas desde perspectivas eurocéntricas, estas políticas y acciones inclusivas se han centrado en la implementación de medidas de

discriminación positiva y han ignorado la relevancia educativa de los sistemas de conocimiento locales, indígenas y afrodescendientes (colonialidad del saber), lo que se refleja en la adopción de currículo de corte occidental y en la imposición de criterios monoculturales en la definición de valores fundamentales para la convivencia intercultural universitaria, como son, por ejemplo, el respeto, la justicia y la igualdad. Lo anterior ha generado formas de colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007) trazando líneas abismales “entre quienes son visibles, valorados y valorizados y quienes no lo son” (Walton, 2008, p. 36). Como resultado, las formas de ser y las identidades, individuales y colectivas, que no corresponden con las que son impulsadas desde el modelo societal hegemónico son concebidas como inferiores e indeseables, lo que conlleva que las y los estudiantes de los grupos subalternizados sean estigmatizados como “diferentes e inferiores” y, en su tránsito por las IES, experimenten opresión, violencia simbólica, marginación y exclusión.

Estos argumentos resuenan con las reflexiones de Bourassa (2021), quien cuestiona el supuesto de que la inclusión es inequívocamente beneficiosa y analiza cómo, al interior de las políticas multiculturalistas de corte neoliberal, opera “una tecnología de inclusión productiva que gobierna y gestiona formas permisibles de subjetividad, conocimiento, afecto y acción” (p. 253). Advierte que las prácticas de inclusión no solo hacen visibles y subrayan la marginalidad de aquellos que deben ser incluidos, sino que también ocultan y normalizan las relaciones y prácticas sociales que privilegian ciertas ontologías y epistemologías a expensas de otras. Desde esta perspectiva, considera que es fundamental tomar en cuenta los términos y condiciones de la inclusión en “contextos de supremacía blanca, coloniales, heteropatriarcales, capacitistas y capitalistas” (p. 253) y analizar críticamente las prácticas y condiciones de inclusión en contextos caracterizados por relaciones profundamente arraigadas de dominación y subordinación. El autor señala que, aunque las políticas inclusivas suelen ser consideradas como un remedio a las formas violentas y represivas de exclusión, en realidad operan como tecnologías de poder basadas en mecanismos biopolíticos de captura, control,

disciplina, gobernanza y gestión de la diversidad por parte de los sectores hegemónicos (Bourassa, 2021, p. 254).

Todas las barreras que las y los estudiantes indígenas (y también los afromexicanos, por supuesto) encuentran para acceder, permanecer y egresar de la educación superior siguen representando un reto enorme que se logra únicamente a costo de enormes sacrificios. Las manifestaciones de discriminación, racismo y clasismo de las que son objeto dentro y fuera de la universidad constituyen barreras difíciles de superar que, en muchas ocasiones, han impedido no solo el acceso, sino la permanencia y culminación de sus estudios superiores.

A pesar de todos estos obstáculos, sin embargo, es menester destacar que las y los estudiantes indígenas y afromexicanos, así como las organizaciones étnicas que representan las comunidades y pueblos de los que proceden, siguen pidiendo a gritos acceder a la universidad y reivindican cada vez más su derecho a la educación superior.

Este hecho nos hace cuestionarnos: ¿Qué representa el acceso a la universidad para estos jóvenes? ¿Por qué buscar ingresar a un espacio que históricamente ha invisibilizado, marginado y segregado la presencia de los pueblos originarios negando sus ontologías y epistemologías? ¿Por qué querer habitar un espacio que ha sido tan hostil? Posiblemente, una primera respuesta a estas interrogantes esté en los distintos usos que las y los profesionistas indígenas hacen del conocimiento occidental que aprenden en esos templos del saber moderno colonial. Como destacan López et al. (2009):

Los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad, sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquello tomados de Occidente que son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que la oposición. (p. 229)

En este sentido, podríamos inferir que ser profesionista les implica hacerse de herramientas que resulten útiles para realizar proyectos

que, más allá de ser personales, suelen ser colectivos, comunitarios y que implican apuestas por incidir en las problemáticas de sus contextos originarios, permitiéndoles colaborar con sus comunidades y colectivos desde una perspectiva intercultural que implica, por un lado, ser portadores de conocimientos comunitarios y, por otro, tener conocimientos específicos en ciertas áreas del saber occidental. Esta fusión intercultural, aunque asimétrica y desequilibraba, contribuye a tener mayor claridad sobre las problemáticas comunitarias y sobre posibles formas de resolverlas. Es así como, los procesos de escolarización universitarios, aunque poco inclusivos y mucho menos interculturales, pueden abrir caminos hacia la “emancipación” y la transformación de sus pueblos y comunidades. Como también se señala en la literatura revisada, la universidad se ha convertido en un espacio de empoderamiento para las y los indígenas, y está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias inesperadas (Rea, 2013; Santana 2014): “El acceso a la universidad por parte de los profesionistas indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento (*empowerment*) en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas” (Bello, 2004, p. 98).

Estas reivindicaciones hacen eco a las que emanan desde organizaciones y movimientos indígenas mexicanos y latinoamericanos que están planteando un “desarrollo con identidad” concebido como:

Modelo de desarrollo alternativo que no suponga, como en el pasado, ni un abandono total de sus patrones de vida ni tampoco de las prácticas y valores ancestrales indígenas, sino más bien la adopción de elementos e instrumentos de la cultura contemporánea hegemónica plausibles de ser insertados en la matriz cultural indígena histórica y subalterna, en la medida en que contribuyan a la satisfacción de las necesidades que hoy confrontan las sociedades indígenas para alcanzar una mayor calidad de vida. (López et al., 2009, p. 242)

HALLAZGOS RESULTANTES Y DISCUSIÓN

A partir de una serie de entrevistas etnográficas con treinta estudiantes indígenas, hombres y mujeres de distintas culturas originarias y de distintas IES, en este estudio encontramos que el acceso a la universidad les ha posibilitado generar un tipo de empoderamiento que los coloca en espacios “no convencionales para estos” y, al mismo tiempo, les ha permitido construir otras formas de participación con sus comunidades. Nuestros/as interlocutores/as fueron profesionistas egresados/as de universidades convencionales, públicas y privadas en México, con altas credenciales de formación, algunos/as con maestrías y doctorados, con adscripciones a distintos grupos originarios del país, entre ellos, zapotecos, nahuas, mixtecos, ayyuks, purépechas, rarámuris, wixárikas, hñahñus, mayas, chatinos, n’dee/n’nee/ndé, odam, tzeltales, tzotziles.

Una de las reflexiones que nos movió para iniciar estos acercamientos era cuestionarnos por qué pese a que las universidades siguen siendo espacios permeados de actos racistas, clasistas y discriminatorios, los/as jóvenes de comunidades originarias siguen apostando por el acceso a estas. Una de las respuestas más evidentes es la versatilidad de usos que las y los profesionistas indígenas dan a la apropiación de los conocimientos universitarios.

RESISTENCIA Y EMPODERAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El acceso a la educación superior por parte de jóvenes indígenas ha representado en el contexto actual la emergencia de un sector consistente de profesionistas indígenas que, después de haber concluido sus estudios profesionales, comienzan a cuestionar las formas de producción de conocimiento en las academias, los procesos de subalternización de sus comunidades, el colonialismo, entre otros temas. Son profesionistas que tensionan categorías como el género, el feminismo, el territorio, la noción misma de juventudes y de lo indígena, en resumen, son profesionistas que se han empoderado, el acceso al conocimiento occidentalizado les ha permitido repensar sus propias formas de vida y cuestionar las formas de dominación en las que históricamente han vivido.

En los últimos años, son las y los propios profesionistas indígenas quienes están cuestionando a la propia universidad, su paso por esta les ha permitido entender las formas colonialistas con las que opera. Por otro lado, el acceso a la universidad, tradicional convencional, ha favorecido procesos de resignificación identitaria.

Yo creo que sí, o sea, sí te empodera en términos de valorizar, sí tu identidad, tu cultura. Sí te empodera en el sentido que, aunque no lo creamos y es que hasta en la misma academia hay todo un conjunto de, o sea, como que el tema indígena, por ejemplo, el tema de las formas, de sus saberes, o sea, ese positivismo o esta forma habitual de hacer conocimiento sí ha como que ha segregado al conocimiento indígena, ¿no? Y en un primer momento sí va infravalorado, ¿no? Y en ese sentido el conocimiento ahora, yo creo que más bien nos permite decir es válido nuestro conocimiento, también es útil, es práctico y no porque no sea occidental no es válido, ¿no? Es una forma diferente de ver el mundo, solamente es otra racionalidad, pero no implica que sea peor o mejor que la tuya, ¿no? Entonces sí, te empodera, sí te da esa capacidad, yo creo, y te da seguridad y te da autoridad, yo creo, ¿no? Porque antes no la tenías, no tenías autoridad. Ahora sí, ya con la profesionalización, con los cursos, los grados, sí te da, sí te dan autoridad para cuestionar y para proponer, pero también hay una resistencia, yo creo. Yo creo que también no por eso significa que sea fácil en un primer momento. (En comunicación personal con A. B., profesionista hñahñu)

Históricamente, la academia ha tendido a segregar y subvalorar el conocimiento indígena, favoreciendo formas de conocimiento occidental o positivista. Sin embargo, el acceso a la educación superior permite a los jóvenes indígenas darse cuenta de estas asimetrías, cuestionar esta marginalización epistémica y reivindicar la validez y utilidad de sus propios saberes. Este reconocimiento fortalece la etnicidad de las y los jóvenes indígenas, permitiéndoles afirmar que sus perspectivas y racionalidades son igualmente válidas y valiosas.

Con la apropiación del conocimiento occidental, estos/as profesionistas ganan autoridad y legitimidad y esto les permite no solo cuestionar el conocimiento dominante si no proponer alternativas a este pensadas desde otros posicionamiento ontológicos y epistémicos.

Uno de los elementos más importantes que se señalan en las charlas con distintos profesionistas indígenas es justamente la posibilidad de encontrar en la academia la autoridad y la legitimidad para poder cuestionar la mirada que hay sobre estos conocimientos, una mirada que tiende a esencializarlos, negando así la propia contemporaneidad de sus sistemas de pensamiento y de sus mismos pueblos.

Yo también lo vengo pensando, y es cierto, sí te da algo de autoridad y esa autoridad tiene que servir para decir “pues no es cierto, mira ahora los indígenas, los indígenas, van a la universidad, este, quieren hacer otras cosas y las hacen”, o sea, hay una contemporaneidad donde no se nos deja estar. Es un esencialismo, ¿no? O sea, el de la academia, de los investigadores, de querer ver a los indígenas, pues como como en el mismo lugar siempre, ¿no? y la mayoría son antropólogos, ¿no? y saben que la cultura es dinámica y ellos quieren ver al indígena de hace treinta o cuarenta años, igual. (En comunicación personal con M. L. profesionista zapoteco)

Encontramos que el acceso a la universidad está generando que las y los jóvenes indígenas cambien las narrativas y las percepciones sobre ellos y sus comunidades, desafiando así las formas negativas en que son vistos. Esta contemporaneidad se opone al “esencialismo” que se menciona en la cita arriba reportada, que refleja una tendencia a ver a las y los indígenas como inmutables y anclados en el pasado, demostrando también que las culturas indígenas son parte integral y activa del presente. Este posicionamiento de las y los profesionistas indígenas permite así dar cuenta de una mayor apreciación del dinamismo y la contemporaneidad de las comunidades indígenas.

Por otro lado, el empoderamiento derivado del acceso a la universidad ha traído consigo una reflexión muy crítica en la que las y los profesionistas indígenas comienzan a exigir ser ellos mismos quienes tomen la voz para expresar sus demandas, buscan una autorrepresentación de su identidad y liberarse de los antiguos lazos que había entre ellos/as y las y los ventrílocuos que articulaban discursos a nombre de estos; así lo refiere uno de nuestros interlocutores.

Porque, por ejemplo, hay un *statu quo*, ¿no? en las estructuras de quienes hacen conocimiento y, usualmente, también el tema de los pueblos indígenas se ha hecho como una moda, o sea, como que se ha masificado ahora hablar de los pueblos indígenas. Pero usualmente los que hablan, de los pueblos indígenas, no son indígenas, son investigadores y son vacas sagradas, ¿no? los que están haciendo “el conocimiento sobre los indígenas” se resisten también a dar espacios a los indígenas, ¿no? también creo que eso es todavía un reto. (En comunicación personal con A. B. profesionista hñahñu)

Habitar la universidad ha generado una reflexión sumamente crítica entre las y los profesionistas indígenas; por un lado, se cuestionan sobre quién habla en nombre de los pueblos indígenas y, por otro, sobre los espacios que aún siguen sin habitar, ya que estos se encuentran en manos de investigadores/as legitimados/as y negados/as a abrir paso para que sean las y los propios indígenas quienes atiendan sus asuntos. Hay un cuestionamiento sobre el *statu quo* en las estructuras académicas que producen conocimiento, implicando que hay una resistencia al cambio y una perpetuación de jerarquías establecidas. Este *statu quo* tiende a mantener el control del discurso y la producción de conocimiento en manos de investigadores/as no indígenas que monopolizan el discurso sobre los pueblos originarios.

En muchos casos, la presencia de estos/as profesionistas en las comunidades ha posibilitado que funjan como

intermediarios entre las organizaciones indígenas y el Estado, y esta situación poco a poco va quebrantando la intermediación de agentes externos a los propios pueblos. Así, de manera incipiente, estos profesionistas van levantando la voz en nombre de sus colectivos, es decir, son ellos/as quienes comienzan a plantear sus propias demandas.

Sí, que tengamos voz, o sea, ya nos estamos formando, pero ahora el tema de la voz, ¿no? Que se abran esos espacios y bueno, no se van a abrir fácil, hay que pugnar por que se abran, pero sí escuchar las voces. (En comunicación personal con A.B. profesionista hñahñu)

Otra arista que surge en torno a la profesionalización y empoderamiento de estudiantes indígenas es que han hecho del conocimiento occidental una herramienta que les permite generar procesos de descolonización o al menos posicionar cuestionamientos sobre esta.

Ha servido para desmontar y repensar procesos de descolonización, o sea, cómo decirlo. [...] Lo que nosotros tenemos acá es de igual valor que lo que ellos tienen acá ¿no? Y eso ya representa una reflexión crítica y un posicionarse frente a un modelo colonizador, o sea, eso también nos ayuda a generar procesos descolonizadores. (En comunicación personal con F. D. profesionista purépecha)

Ese conocimiento que ha sido como homogeneizante y que ha sido colonizador, este, pues ahora sirve como para generar procesos de descolonización. Porque yo ahora puedo hablar con este idioma más académico, con estas ideas que tú también conoces para decirte que no es cierto, o sea, que nosotros somos otros, que nosotros hemos cambiado, que nosotros nos estamos ubicando también en otros espacios, que ahora tenemos otras ideas, que queremos hacer otras cosas y que no queremos que sigan hablando por nosotros ¿no? Y por ahí tendría que ser el asunto. (En comunicación personal con S. J. profesionista mazahua)

Los fragmentos anteriores constituyen una reflexión crítica que se opone a los modelos colonizadores que históricamente han impuesto una jerarquía de valor sobre diferentes tipos de conocimiento, desvalorizando otras formas de producción del saber. Al reconocer y validar el conocimiento propio, las y los profesionistas indígenas promueven procesos de descolonización que desafían y reconfiguran las estructuras de poder y autoridad establecidas por el colonialismo.

Ambos interlocutores subrayan la importancia de valorar el conocimiento local y utilizar las herramientas y lenguajes académicamente hegemónicas para cuestionar y reconfigurar las relaciones de poder y autoridad. Este enfoque implica una redefinición de la identidad y la autonomía, rechazando la homogeneización impuesta por el colonialismo y afirmando el derecho de las comunidades colonizadas a hablar por sí mismas y a ser reconocidas en igualdad de condiciones. En este sentido, vemos que la universidad tradicional que fungió como espacio para homogeneizar las identidades, se convierte, paulatina pero progresivamente, en un espacio para abrir caminos hacia la descolonización ontológica y epistémica.

Mucha gente tiene esta idea, ya ves decía, gente que entra a la universidad, hay una idea de colonización, de homogeneización y demás, pero realmente yo veo como una apropiación también del conocimiento occidental o universal como una forma de revertir una situación de subordinación también de las comunidades, se convierte en una herramienta para la descolonización. (En comunicación personal con I. S. profesionista zapoteca)

A partir de las entrevistas identificamos que las y los profesionistas indígenas son conscientes de que su presencia en la universidad está, aunque de manera incipiente, abriendo coyunturas que han permitido generar caminos para que otros jóvenes de comunidades originarias ingresen al espacio universitario. Esta presencia, para un sector, representa la entrada a un espacio en el que tradicionalmente no figuraban, un espacio hegemónico dominado por las ontologías y

epistemologías occidentales e históricamente negado para las y los indígenas en el país, es decir, la universidad. De esta manera, este ingreso representa posibilidades para posicionar las epistemologías indígenas dentro de la propia producción académica. Así lo refiere uno de nuestros interlocutores:

Incluso yo creo que podríamos hablar de la *indeginización* del campo de las ciencias sociales en México ¿no? o sea, si tú miras ahora la gran producción de pensadores indígenas, eh, no solamente están generando conocimiento para sus pueblos, sino también para la universidad. Tú lo puedes ver, o sea, publicación de libros, etcétera. Entonces yo creo que eso está creciendo de manera fuerte y la universidad está siendo un puente, este, bueno, pero también hay cosas que criticar, pero yo creo que ahí es donde más o menos estamos ubicados, en ese espacio de frontera. (En comunicación personal con F. D. profesionista zoque)

La presencia de profesionistas indígenas promueve la incorporación y valorización de perspectivas y conocimientos indígenas dentro del ámbito académico. Este proceso implica que las y los pensadores indígenas no solo están produciendo conocimientos relevantes para sus propias comunidades, sino que también están contribuyendo al corpus académico en general, que tradicionalmente ha sido dominado por académicas y académicos y por perspectivas occidentales. La presencia creciente de estos profesionistas sugiere un cambio significativo en las dinámicas de producción del conocimiento, donde las voces indígenas están ganando reconocimiento y espacio.

El término “espacio de frontera” sugiere que la *indigenización* de las ciencias sociales se encuentra en un punto de intersección entre diferentes mundos y epistemologías. Este espacio es dinámico y en constante evolución, donde se negocian y redefinen las identidades y las formas de conocimiento. La metáfora de la frontera implica un área de contacto y posible conflicto, pero también de oportunidades para la innovación y el cambio. Louise Pratt (1991) llama “la zona del contacto”, los espacios sociales en los cuales las

culturas se encuentran, se chocan, y se agarran en contextos de relaciones de poder asimétricas. Así, la universidad juega un papel crucial como facilitadora de este proceso de transformación.

La apropiación de la universidad y del conocimiento académico ha posibilitado la emergencia de reflexiones por parte de las y los profesionistas indígenas, en las cuales se pone de manifiesto que la entrada al ruedo de las ideas y del debate en distintas áreas del saber, a partir de un locus de enunciación étnicamente definido, posibilita la construcción y posicionamiento de nuevos planteamientos que cuestionan y desafían las relaciones asimétricas entre poderes y saberes eurocentrados e indígenas.

Nosotros tuvimos una apropiación tal que venimos a sus universidades, leímos todo lo que nos dijeron, cursamos todas sus licenciaturas, maestrías y doctorados, y ahora con esas mismas reglas y argumentos las venimos a decir que no estamos de acuerdo. Entonces yo creo que sí hay una apropiación muy interesante y hay que ver en qué va a quedar todo esto también, porque ahorita también se mira como algo muy positivo, no sabemos qué vaya a pasar, pero yo creo que hay una apropiación y una imaginación muy interesante de la gente de los pueblos que están en las universidades. (En comunicación personal con F. D. profesionista zoque)

Este proceso de apropiación crítica de la universidad no es meramente una adopción pasiva de conocimientos, sino una internalización activa y crítica de las reglas y argumentos del sistema educativo predominante. La educación superior, tradicionalmente vista como una herramienta de dominación y asimilación cultural, se convierte así en un espacio de resistencia y reivindicación para los pueblos indígenas. La apropiación del conocimiento y su posterior uso crítico sugieren un proceso de empoderamiento, donde las comunidades indígenas no solo se insertan en el espacio universitario, sino que también lo transforman desde dentro.

Otra arista que ubica un sector de profesionistas indígenas entrevistados, es que el acceso a altas credenciales de formación profesional ha permitido un marcaje de diferenciación entre ellos

y pensadores indígenas de otras épocas; este diferenciador les ha posibilitado colocar sus saberes en espacios no convencionales que anteriormente estaban cerrados para las y los intelectuales indígenas, sus ontologías y sus epistemologías.

A diferencia de otras décadas, si tú ves, los pensadores indígenas de los setenta, a diferencia de ellos, ahora nosotros tenemos posgrados, eso no significa que sea mejor; es una diferencia, pero eso genera algunos matices distintos y ahora en el México contemporáneo creo que una vez más los pueblos están con hombres y mujeres poniendo su pensamiento. (En comunicación personal con F. D. profesionista rarámuri)

Tener posgrados no implica una superioridad de pensamiento, sino simplemente una diferencia. Esto es crucial para evitar una perspectiva colonialista que jerarquice el conocimiento académico sobre los saberes tradicionales. La presencia de pensadores indígenas con formación académica añade “matices distintos” al discurso indígena. Estos matices pueden incluir enfoques interdisciplinarios, métodos de investigación y una mayor visibilidad en ámbitos académicos y políticos. En el México contemporáneo, esta evolución permite a los pueblos indígenas contribuir de manera significativa al discurso público y político, con voces informadas tanto por las epistemologías indígenas como por la academia occidentalizada.

Finalmente, encontramos que la universidad está siendo un factor de suma importancia en los procesos de empoderamiento de jóvenes de comunidades indígenas. Este empoderamiento los ha llevado a replantearse la necesidad de incorporar la producción de las y los pensadores indígenas en la universidad.

Yo creo que tendría que hacerse un proyecto de revaloración e incluso a leer nuestros pensadores, incluso a los intelectuales indígenas, eso de entrada. Y tiene sentido, la universidad tiene que transformarse, la pregunta es si están dispuestos. (En comunicación personal con F. D. profesionista purépecha)

La disposición de las universidades y sus miembros para aceptar y promover esta transformación es crucial para que ocurra una revalorización efectiva del pensamiento indígena. Aunque la necesidad de cambio pueda ser evidente, los obstáculos reales pueden residir en actitudes conservadoras o en la falta de voluntad para cambiar prácticas establecidas. Sin embargo, la presencia de profesionistas indígenas está generando estas tensiones que apuntan al cambio de una universidad que históricamente ha tenido una mirada del mundo desde perspectivas moderno / colonial hegemónicas.

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Paulatinamente, el acceso de jóvenes indígenas a la universidad ha traído consigo una transformación de las formas tradicionales de participación en sus respectivas comunidades, no mejores o peores con respecto al pasado, solo distintas. Estas formas de colaboración están atravesadas por la formación universitaria y están mediadas por las maneras tradicionales de participar en las comunidades, siendo que estas últimas son el camino a seguir para lograr el reconocimiento de la ciudadanía de cada persona en una comunidad originaria. Sin embargo, escasamente se ha hablado de la versatilidad de las y los profesionistas indígenas que en la actualidad tienen diversos ámbitos de participación en y para sus respectivos pueblos, específicamente, es importante comprender cómo hacen uso del conocimiento académico para configurar nuevos roles y funciones dentro de las sociedades indígenas.

Ahora yo creo que está pasando en los pueblos, ya hay médicos, abogados, biólogos y, además, este, pues participan en los movimientos, ¿no? Entonces eso está siendo interesante. (En comunicación personal con D. J. profesionista tseltal)

Pues hay gente que milita en los partidos políticos, en las ONG, hay quienes están en la academia, quién está en la economía. O sea, hay un mosaico de propuestas de lucha, cada vez vemos más compañeros indígenas en las universidades y academia, y eso de alguna manera ayuda. Pues yo

creo que por ahí se puede ir avanzando, aunque va a estar lleno de contradicciones y tensiones. (En comunicación personal con I. G. profesionista triqui)

La presencia de estos/as profesionistas en los pueblos originarios sugiere un avance significativo en el acceso a la educación superior, además, esta diversificación profesional no solo fortalece la autosuficiencia de las comunidades, sino que también facilita la implementación de soluciones adaptadas a sus necesidades. Esta participación es crucial para el empoderamiento y la visibilización de las problemáticas indígenas. Por otro lado, este “mosaico de propuestas de lucha” indica una pluralidad de enfoques y estrategias para abordar las problemáticas indígenas, desde el activismo político hasta la investigación académica. Esta diversidad de estrategias de participación es importante para abordar los múltiples y complejos desafíos que enfrentan las comunidades indígenas.

Existe una reflexión sobre las formas en que las y los profesionistas indígenas se están posicionando en espacios que hasta hace algunos años eran lugares no considerados para los indígenas, particularmente en la academia, en organizaciones y redes de investigación, en las instituciones gubernamentales y en los espacios de divulgación del conocimiento (revistas, libros, medios de comunicación), lugares donde se construyen otras formas de vinculación y trabajo con las comunidades indígenas.

Tuvimos todavía privilegio, porque es un derecho, pero se ejerce como un privilegio porque muy pocos siguen siendo los que pueden aspirar a una educación superior. Pues creo que tenemos esa responsabilidad ¿no? doblemente de estar, pues, poniendo, por un lado, los conocimientos al servicio de nuestros pueblos y, por otro lado, como te decía, el de estar siendo activistas dentro de los espacios académicos para decir “también nosotros generamos conocimiento y nuestros conocimientos también son válidos”, que no se les invalide, que no se les minimice, creo que ahí tenemos, pues, un gran trabajo que hacer. (En comunicación personal con P. R. profesionista purépecha)

Es importante reconocer que un buen sector de jóvenes que logran acceder a la educación superior siente una responsabilidad especial por sus comunidades, ya que se espera que devuelvan los conocimientos adquiridos a sus pueblos y que trabaje en pro de su desarrollo, lo que cada pueblo entienda con ello. Este compromiso subraya la importancia de mantener un vínculo estrecho con las raíces culturales y sociales, asegurando que los avances y logros individuales tengan un impacto positivo y directo en sus comunidades de origen. Por otro lado, la lucha por el reconocimiento y la inclusión de los saberes indígenas en diversos ámbitos es crucial para combatir la marginación histórica, esto implica un esfuerzo constante por desafiar las estructuras tradicionales de poder y conocimiento que han excluido o devaluado las ontologías y epistemologías indígenas.

Y entonces en mi caso, yo llegué a la universidad, como por conocer, por estudiar, por saber eso, para que a mi pueblo no lo vengán a engañar, para que a mi pueblo no le vengán a decir esto es verdad, esto no es bueno, esto es malo, sino que yo lo pudiera ver con mis propios ojos y que yo pudiera también trabajar desde esta instancia profesional y ayudar. (En comunicación personal con J. C. profesionista mazateco)

Esto refleja un deseo intrínseco de adquirir conocimientos y habilidades que van más allá de la simple obtención de un título, es ante todo una búsqueda de empoderamiento intelectual, personal y colectivo. En este sentido, la educación superior no solo proporciona conocimientos técnicos y académicos, sino que también empodera a los individuos para convertirse en agentes de cambio dentro y fuera de sus comunidades. La intención de “ver con mis propios ojos” sugiere un rechazo a la dependencia de fuentes externas y un movimiento hacia la autodeterminación en términos de conocimiento. La combinación de motivaciones personales con un sentido profundo de responsabilidad social comunitaria sugiere que el acceso a la educación superior no es solo un fin en sí mismo, sino un medio para contribuir al bienestar y desarrollo de las familias y comunidades indígenas.

Ahora bien, las y los profesionistas indígenas tienen una contribución y una responsabilidad muy importante para con sus familias, comunidades y pueblos, ya que están incorporando otros temas en la agenda política de las organizaciones. Algunos de ellos son: los Estados plurinacionales, la educación intercultural y bilingüe, la noción de democracia, ciudadanía, autonomía, diferencia, temas de género, entre otros. Lo que necesariamente les está implicando establecer otras formas de participación al interior y fuera de sus comunidades.

Cuando la comunidad tiene compromiso con las autoridades, tienen compromiso de una reunión con algunos empleados del Gobierno, sobre todo cuando hay problemas de límites territoriales, por ejemplo, o problemas políticos. Entonces, la comunidad nos convoca y vamos todos ahí a escuchar cuál es la posición del Gobierno sobre un asunto político, un asunto de problemas de tierras, ahí estamos, intervenimos, intervenimos y proponemos, para trabajar un poco esa relación tensa que a veces se establece. Ese el trabajo de nosotros como mediadores o como enlace, también ¿no? o sea, es la vinculación digamos que tenemos con la comunidad. (En comunicación personal con E. G. profesionista ñusavi)

En este fragmento encontramos cómo el conocimiento puede ser una herramienta poderosa de empoderamiento y defensa de los pueblos. La educación superior se convierte así en un mecanismo para proteger y fortalecer a la comunidad frente a posibles amenazas externas. Al estar mejor informados, las y los profesionistas indígenas pueden desempeñar un papel crucial en la protección de sus pueblos, lo que pone de manifiesto esa versatilidad de herramientas con las que cuentan estos profesionistas.

Yo creo que ayudamos aquí con lo que escribimos, con lo que pensamos, con lo que hacemos, eso ayudamos, pero, además, en la academia y en la literatura mexicana y en la lingüística y en todos los aspectos científicos como sociales o

como lo queremos llamar, necesitamos también pensadores de los pueblos. (En comunicación personal con F. B. profesionista maya)

La producción intelectual se ha convertido así en una forma de participación “no convencional”, extraterritorial, que ayuda a la visibilización de las problemáticas y aspiraciones de las comunidades indígenas en el país. Al insistir en la necesidad de contar con pensadores de los pueblos, se busca valorizar y legitimar los conocimientos y experiencias que tradicionalmente han sido marginados o subvalorados en la academia y en otros ámbitos científicos y sociales. Esto subraya una visión de la academia y la ciencia como campos inclusivos y representativos de una amplia gama de experiencias y conocimientos.

La diversificación de formas de colaborar con las comunidades es muy amplia, en la actualidad hay un abanico muy importante de espacios en los que tradicionalmente las y los miembros de comunidades indígenas no figuraban, uno de ellos tiene que ver con la participación como funcionarios públicos, siendo este uno de los campos con mayor tensión y conflicto, así lo subraya uno de nuestros interlocutores.

Entonces estar desde un puesto como funcionario público es a veces muy complicado porque, por un lado, uno entiende desde su formación como científico social, como nos pasa a muchos, que hay también otras maneras de buscar cambios desde el propio Gobierno ¿no?, sin que esto interfiera también con el ser parte de las comunidades. Obviamente es muy difícil, es muy complicado, son a veces esos dos campos que no se pueden unir, es muy difícil hacerlo, pero desde ahí también estamos contribuyendo. (En comunicación personal con C. L. profesionista o'dam)

La dificultad de conciliar el papel de funcionario público con la identidad de integrante de una comunidad refleja un conflicto de identidades profesionales y personales. No obstante, a pesar de reconocer

las dificultades y las aparentes incompatibilidades entre estos dos campos se afirma que es posible contribuir desde esta posición. Por otro lado, es necesario comprender que las dificultades inherentes a esta dualidad, especialmente la tensión entre las responsabilidades gubernamentales y las conexiones comunitarias son una constante en este tipo de espacios, pero también en otros. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, se muestra una actitud positiva y resiliente sobre la capacidad de contribuir y generar cambios desde los espacios ganados.

Este análisis refleja una lucha constante por equilibrar diferentes identidades y roles, mientras se mantiene un compromiso firme con la contribución social y comunitaria. Como apunta Cruz (2016) “percibo que varios estudiantes indígenas buscan no solo dominar los conocimientos de los blancos sino también ocupar lugares estratégicos dentro de la academia como forma de romper las prácticas tutelares” (p. 2). Así, las y los profesionistas indígenas en México, poco a poco, han encontrado en el acceso a la formación universitaria una forma buscar hacerse cargo de sus propias instituciones y de sus propios asuntos, aunque el avance aún sea mínimo hacia allá apuntan los intereses por ocupar los espacios históricamente impensados para estos.

Estas nuevas formas de participación reflejan un creciente empoderamiento y la capacidad de las y los profesionistas indígenas para influir positivamente en sus comunidades y en la sociedad en general.

REFLEXIONES FINALES

Pese a las dinámicas de discriminación, racismo y clasismo que enfrentan las y los estudiantes indígenas en las universidades convencionales, continúan apostando por la educación superior; a pesar de las adversidades, sigue permeando un imaginario que refiere a la posibilidad de accesos a “mejores condiciones de vida” vía la profesionalización. La universidad, históricamente percibida como un espacio monocultural que homogeniza y legitima únicamente el conocimiento occidental, presenta así una contradicción fundamental: aunque este entorno sigue siendo racista, discriminatorio

y epistemicida, ofrece una promesa de movilidad social y acceso a mejores condiciones de vida. Este doble filo es evidente en la elección de las y los jóvenes indígenas que, conscientes de las barreras, ven en la educación superior una oportunidad para mejorar sus circunstancias y las de sus familias y comunidades.

A pesar de las inequidades y la exclusión, la universidad se está transformando en un espacio de empoderamiento para las y los estudiantes indígenas. El acceso de estos jóvenes a la educación superior ha permitido la emergencia de un sector de profesionistas indígenas que cuestionan las formas tradicionales de producción de conocimiento en las universidades, así como las estructuras coloniales y de subalternización que padecen sus comunidades, epistemologías y ontologías. Este proceso de emancipación es vital para entender por qué siguen apostando por la educación superior.

Las y los profesionistas indígenas en la actualidad desarrollan una crítica interna hacia la universidad misma, entendiendo las formas moderno/coloniales con las que opera. Este cuestionamiento incluye la denuncia del esencialismo, donde las y los indígenas son vistos de manera estática y anclada en el pasado, y la lucha por espacios de autorrepresentación dentro de la academia. Por otro lado, la presencia de estos/as estudiantes desafía la narrativa dominante y exige un reconocimiento de la contemporaneidad y dinamismo de las culturas indígenas. Asimismo, la formación académica brinda a las y los profesionistas indígenas una autoridad que antes no tenían. Con grados y cursos universitarios, estos/as profesionistas adquieren la capacidad y seguridad para cuestionar, proponer y transformar. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones, resistencias y desafíos, tanto dentro de la academia como en sus propias comunidades.

Así, el acceso a la universidad ha facilitado la reivindicación y reafirmación de la identidad indígena. Lo que antes podía ser motivo de vergüenza se ha transformado en un mecanismo de reconocimiento y orgullo. Este fenómeno es crucial para comprender la persistencia de las y los jóvenes indígenas en buscar una formación universitaria que les permita realizar otras formas de contribución para sus comunidades.

Los conocimientos adquiridos en la universidad les permiten ayudar a sus comunidades de maneras innovadoras y diversas. No se trata solo de regresar físicamente a las comunidades, sino de utilizar los recursos y redes obtenidos para impactar en las dinámicas tradicionales de sus pueblos, desde distintos ámbitos incluso desde la extraterritorialidad. Se trata de una opción estratégica de autoidentificación. Dicha estrategia ayuda a colocarles en los espacios discursivos donde habían sido grandes ausentes, así, las y los profesionistas indígenas comienzan a figurar en publicaciones y diversos medios de comunicación, son conferencistas, participan, aunque incipientemente, en la política, son investigadores y críticos de la política pública, convirtiéndose de esta manera en figuras públicas que instalan discursos propios, es decir, sin alguien no indígena que funja como intermediario, como anteriormente lo hacían los antropólogos, los misioneros, los académicos, entre otros.

El acceso a la universidad por parte de estos jóvenes es un fenómeno complejo que refleja tanto la persistencia de barreras estructurales como el poder transformador de la educación. A pesar de las discriminaciones y exclusiones, encuentran en la universidad una herramienta para la emancipación, el empoderamiento y la reivindicación de sus identidades. La universidad, al mismo tiempo que enfrenta críticas por su naturaleza homogeneizadora, también se convierte en un espacio de resistencia y cambio, donde las y los estudiantes indígenas pueden redefinir sus roles y contribuir de manera significativa a sus comunidades. La versatilidad de usos que hacen de los conocimientos adquiridos es una clara muestra de su resiliencia y resistencia, así como de su capacidad y creatividad para transformar espacios tradicionalmente excluyentes en plataformas de visibilización de las luchas indígenas.

Aunque existen programas de acción afirmativa y esfuerzos por incluir a estudiantes de orígenes culturales diversos, estos son insuficientes. La universidad debe continuar evolucionando para ser un espacio verdaderamente inclusivo que valore y legitime la diversidad cultural, lingüística, epistémica y ontológica. A pesar de los avances y el aumento del interés en los temas indígenas, todavía hay una lucha importante por lograr una representación justa y

equitativa en el ámbito académico, donde las y los indígenas puedan ser protagonistas en la creación y difusión del conocimiento sobre sus propias culturas y experiencias.

Es importante reconocer que el proceso para llegar a la universidad está lleno de tensiones, este camino hacia el empoderamiento y la mejora de las condiciones de vida no es lineal ni sencillo. Está lleno de conflictos que reflejan la complejidad de equilibrar el respeto por las tradiciones indígenas con la adopción de nuevas oportunidades y roles en la sociedad. No obstante, reconocemos que las y los profesionistas indígenas con quienes hemos conversado en esta indagación muestran una conciencia profunda de las desigualdades existentes. En este sentido, es de suma importancia aplicar el conocimiento adquirido en la universidad en beneficio de las comunidades indígenas, y luchar por la validación y el reconocimiento de los saberes indígenas en todos los ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, Viviana; Guerrero, Daniela; Hernández, Verónica; Maldonado, Marco Antonio, y Román, Diana (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45.
- Barrón, José (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 22-35.
- Bello, Álvaro (2004). Intelectuales indígenas y universidad en Chile: conocimiento, diferencia y poder entre los Mapuches. En Henry Robert Austin (comp.), *Intelectuales y educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional, 1810-2001* (pp. 97-131). Chile: CESOC.
- Bello, Álvaro (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-497). La Paz: Plural / FUNPROEIB.

- Bourassa, Gregory (2021). Neoliberal multiculturalism and productive inclusion: beyond the politics of fulfillment in education. *Journal of Education Policy*, 36(2), 253-278.
- Carnoy, Martin; Santibañez, Lucrecia; Maldonado, Alberto, y Ordorika, Imanol (2002). Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43.
- Chávez, María (2008). Ser indígena en la educación superior: ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Cruz, Fabiana (2016). Entre la academia y la aldea: algunas reflexiones sobre la formación de indígenas antropólogos en Brasil. *Anales de Antropología*. <https://doi.org/10.1016/j.antro.2016.11.005>
- Curry, George, y West, Cornel (1996). *The affirmative action debate*. Washington: Addison-Wesley.
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia, y Salinas, Griselda (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Didou Aupetit, Sylvie (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109.
- Dietz, Gunther (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias. En Alberto Gallardo y Claudia Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 333-358). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, Gunther (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En Susana Sartorello (coord.), *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común* (pp. 95-132). México: Universidad Iberoamericana.

- Dutta, Uttaran; Azad, Abdul; Mullah, Muhammad; Hussain, Kabir, y Parveez, Wasiq (2021). From rhetorical “inclusion” toward decolonial futures: building communities of resistance against structural violence. *American Journal of Community Psychology*, 69 (3-4), 355-368.
- Flores, Pedro, y Barrón, José (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- Fundación Idea (2014). *Índice de equidad educativa indígena*. México: Secretaría de Educación Pública / Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Gigante, Elva, y Díaz, Ernesto (2015). Educación y diversidad: concepciones políticas y prácticas. En Ernesto Díaz, Emiliano Gigante y Ofelia Gloria (eds.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México: UPN / Horizontes Educativos.
- Hamel, Enrique (2003). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En Bein, Roberto y Joachim Born (eds.), *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 130-167). Buenos Aires: UBA.
- Koutsouris, Georgios; Stentiford, Liam, y Norwich, Brahm (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895.
- Krainer, Ana, y Chaves, Anabella (2021). Interculturalidad y educación superior: una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27-49.
- Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lloyd, Marion (2019). *Las universidades interculturales en México. Historia, desafíos y actualidad*. https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd2019_LasUniversidadesInterculturales.pdf
- López, Luis Enrique; Moya, Rocío, y Hamel, Enrique (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad*,

- educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-289). Bolivia: PROEIB Andes.
- Maldonado, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167), Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores.
- Mato, Daniel (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Morfin, Octavio; Pérez, Vicente; Parker, Laurence; Lynn, Marvin, y Arrona, Juan (2006). Hiding the politically obvious: a critical race theory preview of diversity as racial neutrality in higher education. *Educational Policy*, 20(1), 249-270.
- Navia, Cecilia; Czarny, Gabriela, y Salinas, Griselda (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, (52).
- Pratt, Louise (1991). Arts of the contact zone. En Joanne Rappaport (ed.), *Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa*. *Revista Iberoamericana*, 73(220).
- Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rosso, Lila; Artieda, Teresa, y Soto, Mariana (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del Cisen Tramas / Maepova*, 8(2), 1-20.
- Santana, Yasmani (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. [Tesis para obtener el grado de maestro en desarrollo educativo]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Santana, Yasmani (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México. *Revista nuestra América*, 5(9), 58-76.

- Sniderman, Paul y Carmines, Edward (1997). Reaching beyond race. *PS: Political Science & Politics*, 30(3), 466-471.
- Tubino, Fidel (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho & Sociedad*, 19, 299-311.
- Villa, Lidia (2018). *Indígenas, solo el 1 % de la matrícula universitaria en México*. Notiamérica. <https://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>
- Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía* (48), 25-35.
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walton, Elizabeth (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational research for social change*, 7, 31-45.

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL / COMUNITARIA EN OAXACA

ISIA, CEU XHIDZA Y UNIXHIDZA

Jazmín Nallely Arguelles Santiago

INTRODUCCIÓN

La investigación realizada permite analizar y comprender la configuración de la Educación Superior Intercultural / Educación Superior Comunitaria desde la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), el Centro de Estudios Universitarios Xhidza (CEU Xhidza) y el Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) en Oaxaca, México. Esta investigación surge del proyecto “Políticas de Interculturalidad en Educación Superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, el cual se desarrolla desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social con sede en la Unidad Pacífico Sur, bajo el Programa Investigadoras e investigadores por México del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología.

El presente capítulo aporta al conocimiento y configuración de la ESI / ESC desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas. Asimismo, se reflexiona sobre la formación de profesionales para

responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en comunidad, toda vez que la puesta en marcha del ISIA, CEU Xhidza y Unixhidza incide en la reconfiguración étnica de las y los estudiantes y articula su posicionamiento político-identitario.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La construcción metodológica se basó en la etnografía educativa (Rockwell, 2009), la cual consideró la técnica de la entrevista en profundidad (Vela, 2008), a manera de diálogos que permitieron recuperar la experiencia vivenciada en el entorno universitario. Asimismo, la observación participante (Taylor y Bodgan, 1987) con la finalidad de dar cuenta del desarrollo de sesiones de aula que recuperaran saberes y conocimiento desde la taxonomía de la comunidad. Finalmente, la revisión documental (Taylor y Bodgan, 1998) de los modelos educativos universitarios para analizar la información de sus plataformas digitales, así como el contenido producido en redes sociales oficiales a modo de etnografía virtual (Hine, 2004). Como se denota, esta investigación cualitativa de corte etnográfico utilizó la observación participante, la entrevista en profundidad y la revisión documental para comprender la construcción de la ESI / ESC en contextos rurales e indígena-originarios donde la demanda del nivel superior no solo implica una respuesta a la ampliación de cobertura escolar sino el reconocimiento y la lucha por una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística.

Los hallazgos permiten comprender los avances en la construcción e implementación de la ESI / ESC a partir de la experiencia de los estudiantes con respecto a la respuesta institucional de la universidad sobre las expectativas y necesidades de la población indígena-originaria, analizar la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa e identificar las concreciones del accionar político pedagógico del currículo universitario. En este sentido, la posibilidad de la educación propia en el nivel superior plantea una perspectiva distinta de las universidades convencionales, en tanto pretende abrir posibilidades para un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013), que revierta el eurocentrismo-racismo imperante. Esta situación es relevante, pues tal como señalan Delgadillo y

Arguelles (2021), las características propias de las universidades, los logros obtenidos, los retos superados a lo largo del tiempo y su correlato con las reivindicaciones de los movimientos sociales indígenas resultan cruciales para distinguir “hacia dónde se dirigen”, es decir, cuáles son los desafíos que las instituciones de educación superior de carácter étnico, intercultural o indígena enfrentan en el contexto actual.

Por ello, en este trabajo se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte político-pedagógico de las comunidades en la entidad oaxaqueña. Asimismo, existe el intento por aportar al conocimiento y configuración de la ESI / ESC desde la agencia de los sujetos sociales y educativos, quienes se constituyen en sujetos del currículo (De Alba, 1991) y se encuentran inmersos en los actuales procesos autonómicos en la región.

INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK (ISIA)

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) ubicado en Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe en el estado de Oaxaca fue fundado en agosto de 2006. Desde su creación el ISIA representa un vínculo entre la escuela y la vida, entre los saberes comunitarios y su contribución al fortalecimiento profesional de los estudiantes. Los procesos constitutivos de la universidad en territorio originario señalan que la iniciativa de formar una universidad indígena surgió al interior de la Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe A. C.), que desde 1982 había realizado una serie de reflexiones en torno a la educación y su relación con la lengua y la cultura de la región mixe.

En el 2004 se firmó un convenio entre SER-Mixe A. C. y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), con la finalidad de realizar un diagnóstico de la región mixe y determinar qué tipo de universidad y qué licenciaturas serían pertinentes para el contexto. Después de dos años de investigación se creó el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, con sede en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Cotzocón, Mixe, Oaxaca. Cabe mencionar que luego de negociaciones prolongadas e infructuosas con el Estado, el ISIA se encuentra adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como una institución privada, aunque de facto es de acceso público.

Fotografías 1 y 2. Estudiantes 7.º Licenciatura en Educación Intercultural (ISIA), 2022



EL ISIA COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA PERTINENTE

El ISIA (2020) tiene como visión ser reconocido como una institución de nivel superior que ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente. Para ello, colabora con otros actores sociales, en el mejoramiento de las condiciones de vida de la región. De este modo, su misión consiste en formar profesionales interculturales que, situados desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sostenible y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas.

De ahí la relevancia del ISIA en la atención de las lenguas y culturas desde el territorio en que se encuentran. Este desafío implica —por ejemplo— aportar al fortalecimiento de los procesos de revitalización y uso de las lenguas originarias en escenarios académicos y en el seno de las comunidades de la región. Como se denota, en el ISIA los planes curriculares están estructurados con el propósito de crear un vínculo entre las comunidades rurales e indígenas y la institución educativa.

PROYECTO ETNOPOLÍTICO Y PEDAGÓGICO

Una mirada a la educación propia en territorio ayuuk permite distinguir que la educación y formación de los jóvenes desde los significados profundos de la lengua mixe enuncian que los procesos de enseñanza y aprendizaje se practican y comparten en comunidad. Así lo expresan las voces estudiantiles de la universidad:

La comunalidad ha estado presente en los pueblos desde mucho antes de que hubiera institutos importantes, es un estilo de vida que no siempre se relacionó a la educación moderna, el hecho de hacer convivencia en situaciones importantes y comprometedoras es lo que conozco como comunalidad. (Entrevista a Josue, comunicación personal, ISIA, 2023)

Por ende, el modelo educativo del ISIA (2014) se encuentra vinculado al *wejën-kajën*, el cual aborda todas las potencialidades intelectuales, afectivas y sociales que la persona o el *jää'y* tiene dentro de sí para crecer, participar, recoger y apropiarse de lo que aprende, del *ja äxpëjkën*. Entonces, el ISIA denota acciones de los docentes y estudiantes para fortalecer la identidad cultural y lingüística, afianzar la vinculación comunitaria y potenciar la formación universitaria, tomando como referente el concepto operativo y filosófico del *wejën kajën* (despertar, desarrollar o desenvolverse).

Si bien el ISIA surgió en la zona mixe, resulta relevante mencionar que también recibe alumnos de otras culturas, sean indígenas y no indígenas, en tanto “se busca que cada quien fortalezca su identidad, su auténtica manera de ser, para que desde su propia cultura se reconozca y se piense en un mundo intercultural” (Modelo Educativo ISIA, 2014, p. 31). Estos planteamientos refieren la atención a la diversidad y la construcción de la propuesta político-educativa que se establece y desarrolla para el funcionamiento de la universidad.

Los procesos constitutivos del ISIA conllevan un proyecto etnopolítico que potencia formas de producción, organización e innovadores procesos de construcción del currículo en pueblos indígenas de sociedades contemporáneas. Las dimensiones que el currículo atiende son las siguientes: articulación con la comunidad, valoración de lo intercultural, investigación y formación para la vida.

La propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación, los requerimientos del ámbito laboral y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide

en la adopción del modelo de educación propia e intercultural. El currículo se nutre de los saberes de diferentes regiones mixes y se abre a otros, incluso hacia aquellos considerados como universales; retoman los saberes y experiencias comunitarias a modo de tequio (ayuda mutua), asamblea, trabajo por consensos, manejo sostenible de los recursos naturales, entre otros.

CURRÍCULO INTERCULTURAL Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Siguiendo este análisis, la propuesta educativa es contrahegemónica en tanto reconoce y promueve los saberes y conocimientos de diferentes pueblos originarios, tomando en consideración los procesos de enseñanza y aprendizaje propios. En este sentido, el ISIA constituye un proyecto etnopolítico que potencia el uso y comunicación en lenguas originarias (Arguelles, 2021), la implementación de formas de producción basadas en la organización social-comunitaria e innovadores procesos de construcción del currículo para la interculturalidad y el bilingüismo desde y para los pueblos indígenas.

El tratamiento de las lenguas originarias como eje transversal en la propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide en la adopción de un modelo de educación propia e intercultural que valora y promueve la diversidad cultural y lingüística. Al respecto, las dimensiones que el currículo atiende son las siguientes: articulación con la comunidad (por ejemplo, se denota en la articulación de la vida comunitaria y el calendario escolar), valoración de lo intercultural (la universidad constituye un espacio que valora la diversidad cultural y lingüística, así como el conjunto de acciones para el diálogo intercultural y el respeto a la diferencia), investigación (que permite explorar y fortalecer las sabidurías indígenas, contribuir a la construcción de alternativas de vida y justicia socioambiental) y formación para la vida (al promover procesos interculturales de participación social y comunitaria y, la vinculación desarrollo-cultura en un mundo cambiante). Ello posiciona al ISIA como una institución que “enfatisa en conceptos propios del pueblo ayuuk de la vida comunitaria, la organización social y el conocimiento” (Lebrato, 2016, p. 792).

Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes, el ISIA constituye una instancia que contribuye al fortalecimiento de la educación propia y permite desplegar acciones para el uso de las lenguas originarias como medio de comunicación. Las voces de las y los jóvenes permiten visualizar su agencia social y posicionamiento político e identitario:

La educación de fuera nos cambió el pensamiento. La educación debe tener otro sentido. Educación con el corazón, es la educación que nace desde abajo, establecidas y que hoy tiene identidad y vida propia, un espacio de encuentro donde haya culturas y comunicación que tiene como fin aportar a la recreación y consolidación de las identidades desde una intervención educativa, cultural y comunicativa. (Entrevista a Gustavo, comunicación personal, ISIA, 2021)

Si bien el ISIA se ubica en territorio mixe, resulta relevante mencionar que también recibe alumnos de otras culturas, sean indígenas o no indígenas, en tanto “se busca que cada quien fortalezca su identidad, su auténtica manera de ser, para que desde su propia cultura se reconozca y se piense en un mundo intercultural” (Modelo Educativo ISIA, 2014, p. 31). Estos planteamientos refieren la atención a la diversidad y la construcción de la propuesta político-educativa que se establece y desarrolla para el funcionamiento de la universidad.

LENGUAS ORIGINARIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La relevancia de las lenguas originarias en la formación de nuevos cuadros de profesionales indígenas es de suma importancia por cuanto abona a la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística que nos atañe a todos como humanidad. Ya en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en septiembre de 2007, se establece que “los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas”.

Como se menciona, a través de su historicidad, el ISIA ha puesto de relieve el manejo de la lengua indígena como eje transversal en la formación de las y los estudiantes, ya sean hablantes o no de lenguas indígenas. Por ejemplo, Valdez y Rayas (2016), en un ejercicio de valoración del diseño curricular de la Licenciatura en Educación Intercultural, exponen que la valorización de diferentes culturas y conocimientos aporta múltiples perspectivas a la institución, por cuanto la diversidad de culturas, lenguas y personas que integran a la licenciatura enriquecen la experiencia formativa.

De esta manera, la universidad constituye un espacio para la educación propia y el posicionamiento político-pedagógico que asume la riqueza de la diversidad, tal como expresan las y los jóvenes que se encuentran en formación profesional: “La lengua es un factor que se ha perdido por las escuelas, sin embargo, ahora es tiempo de volver a recuperar la lengua de nuestros pueblos considerando la necesidad de la comunidad” (entrevista a Damian, comunicación personal, ISIA, 2023).

Asimismo, manifiestan que las diferentes actividades que ofrecen en vinculación con la comunidad o en la universidad, como el tequio y el rancho, son percibidas como positivas. Además, mencionan que existe corresponsabilidad con la comunidad en el desarrollo de sus conocimientos y en regresar a sus comunidades de origen para colaborar y aportar de manera recíproca, pues las y los jóvenes constituyen las nuevas generaciones que han iniciado acciones tendientes a la revitalización lingüística y cultural.

El espacio educativo en donde intervendré no es una escuela bilingüe. A pesar de que hablamos el mixe, no hay un espacio en donde se pueda aprender su escritura y lectura. Otro de los detalles es que, los docentes son externos por lo tanto no hablan ni entienden la lengua materna de los estudiantes. Entonces, predomina el castellano únicamente. Sin embargo, es una comunidad en donde prevalece la cultura e identidad, usos y costumbres. (Entrevista a Mariana, comunicación personal, ISIA, 2021)

Al parecer, en nuestro país todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. Estas dificultades han sido consideradas en la implementación de la propuesta curricular universitaria. Así que, para evitar un sesgo de admisión, privilegiando el ingreso de alumnos hablantes de una lengua indígena, se ha optado por permitir el ingreso de todos los interesados: “¿Si no hablo ninguna lengua indígena, puedo estudiar en la escuela? Si eres hablante o no de alguna lengua, puedes estudiar aquí”.

Aunado a ello, la enseñanza-aprendizaje respecto a la lecto-escritura de diferentes lenguas indígenas se encuentra en proceso de consolidación, pues no solo se debe atender el estudio de la lengua mixe sino la diversidad de lenguas indígena-originarias de los estudiantes.

Personalmente diré que escogí estudiar en la universidad por qué era la institución que más se acoplaba a mis recursos económicos, de igual manera; por qué la visión tenía era diferente a las que ofrecen otras instituciones, esta iba más enfocada en el desarrollo de los pueblos indígenas: el trabajo colectivo, los saberes comunitarios, las lenguas, la autonomía, etcétera. (Entrevista a Juan, comunicación personal, ISIA, 2021)

Como se observa, la lengua originaria es un eje transversal. En sus inicios únicamente se planteaba el abordaje de la lengua ayuuk; sin embargo, debido a la dinámica sociolingüística al interior de la comunidad académica y la necesidad de fortalecer la revitalización y uso de las lenguas, no solo en la región sino en las comunidades y pueblos de adscripción de los estudiantes, hubo la necesidad de impulsar el Centro de Lenguas, Arte y Cultura.

Si bien el Centro de Lenguas busca que el aprendizaje de la lengua sea dialógico, funcional, comunicativo y constructivo (Martínez, 2019) para que los universitarios interactúen con la

comunidad de Jaltepec, las comunidades vecinas y el lugar de procedencia de los estudiantes, resulta interesante mencionar que “no hay docentes que enseñen (en lenguas indígenas), salvo el ayuuk, son alumnos mismos que trabajan en sus lenguas” (comunicación personal, ISIA, 17 de agosto de 2020).

ESCENARIO MULTILINGÜE E INTERCULTURAL

Como se denota, el ISIA se ha ido constituyendo en un espacio multilingüe que alberga estudiantes de los diferentes pueblos y comunidades de la entidad e incluso a nivel nacional. La vinculación que las y los jóvenes establecen con sus lugares de origen pretenden revertir los procesos de desplazamiento y pérdida de saberes. Por ejemplo, en el caso de los ikoots, cuya lengua es ombeayiüts.

San Mateo del Mar cuenta con una riqueza cultural ancestral que define la identidad ikoots; alberga una serie de elementos que facilitan la composición de un patrimonio comunitario conservado desde generaciones pasadas. La cosmovisión, la indumentaria, las tradiciones, los rituales y la lengua son solo algunos de los componentes que construyen significativamente al pueblo ikoots; es esta última, la que posibilita la interacción común entre los habitantes. Aunque el ombeayiüts, en casi todos los casos, es considerado la lengua materna; hoy en día, una parte de la niñez en San Mateo del Mar aprende el español como primera lengua, entonces no es transmitido el sentido de pertenencia hacia la comunidad desde una edad temprana. (Entrevista a Jesus, comunicación personal, ISIA, 2021)

Esta situación enfrenta el desafío relativo a la enseñanza de las lenguas indígenas, ya sea como lengua materna (L1) o segunda lengua (L2). Asimismo, evidencia la necesidad de formación de personal originario con competencias lingüísticas sólidas, lo cual no solo se refiere a mejores prácticas desde la didáctica universitaria, sino a la implementación de estrategias con mediación intercultural basadas en las pedagogías indígenas desde las voces de los actores

involucrados. En este caso, en el ISIA el despliegue de estrategias para la atención de las lenguas ocurre de manera horizontal, es decir, entre pares.

El papel de la universidad en la formación de profesionales que respondan a las necesidades de los pueblos y comunidades originarias es sumamente relevante, pues la incidencia de las y los jóvenes resulta fundamental para revertir la pérdida de saberes y conocimientos, asimismo para el mantenimiento de la lengua entre las futuras generaciones.

La fuerza del racismo y la discriminación hacia las comunidades originarias, hacia su lengua a sus costumbres, a su cosmovivencia, me provoca coraje, porque estas políticas han hecho que las lenguas estén en un estado crítico y que sus hablantes vivan una crisis de identidad al no saber reconocer que ellos están y viven en comunidades y la significan hasta cierto punto. (Entrevista a Genaro, comunicación personal, ISIA, 2023)

Las iniciativas de revitalización lingüística y cultural poseen relevancia y sentido para los distintos actores de la comunidad en su conjunto. Al momento, el ISIA como espacio multilingüe ha brindado atención a estudiantes hablantes de las lenguas chinanteco, chontal, huave, mazateco, mixe, mixteco, popoluca, tzeltal, zapoteco y zoque, además de los ayuuk hablantes.

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XHIDZA (CEU XHIDZA)

En este trabajo se expone la caracterización del Centro de Estudios Universitarios Xhidza (CEU Xhidza) como una institución de educación superior, cuya Licenciatura en Ciencias Comunitarias atiende las demandas y expectativas presentes en las comunidades del Rincón de la Sierra Juárez en Oaxaca. Las especialidades o surcos que ofrece se encuentran articulados al tejido sociocultural de los pueblos originarios a fin de responder con pertinencia cultural y lingüística a las necesidades y problemáticas que inciden en estos contextos de diversidad y que configuran la formación de nuevos cuadros de profesionales indígenas

en la región. Durante el confinamiento por la COVID-19, el CEU Xhidza impulsó estrategias trascendentales para dar continuidad a los procesos educativos, así como la contención de la pandemia y la preservación de la vida en vinculación con las comunidades y sus organizaciones.

SOBRE EL PROYECTO ETNOPOLÍTICO Y PEDAGÓGICO DEL CEU XHIDZA

En 2017 se creó el Centro de Estudios Universitarios Xhidza con las comunidades del Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca. El CEU-Xhidza es un “experimento en educación superior” (Cruz y Fröeling, 2018), que parte de la comunidad para implementar una educación autónoma basada en la utopía comunitaria y reproducción de la comunidad, apropiándose de los medios de reproducción de la vida.

El Centro plantea un proceso de construcción de conocimiento en libertad, en el cual la enseñanza surge de la experiencia propia de la vida, la cosmovisión, y la relación con los otros. El CEU Xhidza busca fortalecer la educación, particularmente, de mujeres en comunidades indígenas. Este propósito implica partir de la unidad básica que caracteriza su modelo de vida, que se construye en torno a la comunidad, en vez de excluir a los jóvenes de sus comunidades e instalarlos en un ambiente ajeno o convertir la universidad misma en un ente separado de la realidad social y política. Cada estudiante despliega su imaginación para buscar o crear alternativas de bajo costo que permitan una vida digna y buscar alternativas al desarrollo regional.

Elegí estudiar en Ceu Xhidza porque fue algo diferente a las demás propuestas universitarias, porque para mí fue entender y comprender un contexto muy rico y valioso, me hizo valorar las cosas y entender lo que realmente representa la naturaleza para otras personas. (Entrevista a Rafael, comunicación personal, Ceu Xhidza, 2020)

En su forma y sus contenidos, el CEU Xhidza es un proceso descolonizador, que pretende encontrarse con el mundo desde la comunidad, la vida comunitaria y la ubicación geográfica de los pueblos del Rincón Zapoteco. Este proyecto educativo se considera descolonizador, es decir,

a contracorriente de la historia de la educación impartida por el Estado Mexicano, por cuanto la educación escolar-oficial ha sido un instrumento de colonización y de disolución de la comunidad.

Desde sus fundadores el CEU Xhidza es una Comunidad de Aprendizaje inspirada en el diálogo intercultural y de saberes porque consideran que el conocimiento no es solo para interpretar el mundo sino para cambiarlo “Nuestro lema de Percibir y crear los ecos del mundo se deriva que para reforzar nuestro modo de vida, necesitamos percibir de los ecos del mundo viviendo en comunidad (Yedzi), que a través del afecto podamos crear para llegar a hacer en eso que creímos y creamos posible” (CEU Xhidza, 2024). En este sentido, por medio de un proceso de construcción de conocimiento desde la comunidad se trata de superar el binario indígena-modernidad que el mismo proceso de colonización impone a la población:

Dentro de la Ceu Xhidza lo que se buscó en primer lugar es revalorizar los conocimientos ancestrales de la comunidad de Santa María Yaviche, comunidad zapoteca ubicada en el rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca. El estudiar en la Ceu Xhidza procura entender y resolver las necesidades de la comunidad, independientemente de lo que uno mismo quiere, pues es así como nos tenemos que sumergir en las cuestiones, dudas que la comunidad constantemente externa. (Entevisa a Ricardo, comunicación personal, CEU Xhidza, 2020)

Entonces, para el CEU Xhidza “descolonizar” significa abrirse al mundo desde una posición de fuerza. Esta fuerza reside en el vínculo físico con la comunidad por la ubicación geográfica estratégica, y en el respeto a los procesos comunitarios en la creación de opciones de vida. En esta IES se contrasta lo hegemónico, porque se ponen de relieve los conocimientos occidentales frente a la generación de otros conocimientos para un universo global. La propuesta político-educativa de la universidad asume la interculturalidad en su carácter abierto y transformativo. Por cuanto, el modelo educativo señala el fortalecimiento de la identidad cultural en movimiento. En este sentido, expresa una demanda contra-hegemónica y se posiciona frente a la crisis estructural.

LICENCIATURA EN CIENCIAS COMUNITARIAS

En la Licenciatura en Ciencias Comunitarias se implementan surcos de estudio distribuidos en ocho módulos que sintetizan la iniciativa comunitaria. A través de ellos se conjugan las prácticas y conocimientos comunitarios con conocimientos globales a fin de encauzar la creación de soluciones a necesidades y problemáticas en las comunidades y en contextos diversos. Formar sujetos con habilidades y conocimientos, conscientes de la realidad de su entorno, comprometidos con el beneficio y el bienestar de las comunidades mediante la acción y vinculación directa, favorecer el fortalecimiento de la organización comunitaria y regional para la construcción colectiva de respuestas a problemáticas y necesidades, difunde el conocimiento y razonamiento comunales en todo espacio o instancia pública. La denominación de la Licenciatura en Ciencias Comunitarias es la forma de reivindicar los saberes y conocimientos comunitarios, es decir, surgidos de la experiencia: “Ahora, gracias aquellos profesionistas que regresan a sus comunidades hoy podemos ver las diferentes oportunidades, aunque no muchas, que existen para poder tener una preparación profesional tomando como base los conocimientos comunitarios” (Entrevista a Ignacio, comunicación personal, CEU Xhidza 2020).

La Licenciatura en Ciencias Comunitarias es una propuesta de formación continua, dirigida a jóvenes egresados que, habiendo realizado su Educación Media Superior, desean profundizar sus aprendizajes, de modo holístico-integral para la regeneración cultural del pueblo Xhidza y su interacción con el resto del mundo (Cruz y Méndez, 2021). En términos de los planes de estudio y perfil de egreso (CEU 2020) el/la egresado/a desarrollará capacidades de investigación, experimentación para la expresión y comunicación en el manejo de sistemas complejos, desde el contexto y los procesos comunitarios. Así mismo, adquirirá herramientas para la vida y entender el mundo desde una perspectiva intercultural, basado en la utopía comunitaria. Todo esto permitirá inventar opciones de vida generando y compartiendo conocimientos para ponerlo al servicio de los diferentes ámbitos de comunidad del mundo actual.

A PROPÓSITO DEL CURRÍCULO Y LOS SURCOS DE CONOCIMIENTO

La Licenciatura en Ciencias Comunitarias es una forma de reivindicar que los saberes y conocimientos comunitarios, surgidos de la experiencia y, sobre todo, porque el conocimiento surgido de la misma se aprovecha para algo beneficioso personal y comunitariamente (CEU Xhidza, 2020). Esos saberes y conocimientos al ser demostrables son reconocidos como válidos y útiles en la vida comunitaria y no tienen en ninguna circunstancia una connotación negativa, puesto que los frutos de su aprendizaje afectan directamente su vida, eso consideramos que es ciencia y conjuntamente son ciencias comunitarias.

El proceso de aprendizaje se ha organizado por medio de seminarios donde los estudiantes asisten de cinco a diez días al mes a sesiones presenciales y grupales con la tutoría de académicos, investigadores, líderes indígenas, activistas, artistas gráficos, audiovisuales, entre otros actores. Las evaluaciones semestrales, se realizan en función de logros concretos alcanzados y programas de trabajo realizados. La mayor parte del tiempo, el estudiante se dedica a la realización de proyectos de investigación, cercanamente asesorados por sus guías. El contenido curricular a reconocer, valorar, sistematizar, y ejercitar, es generado desde el contexto comunitario zapoteco, habitado por el tutor (guía) y el estudiante en la producción, reproducción de diversos saberes y conocimientos.

Surcos de conocimiento en la Licenciatura en Ciencias Comunitarias
● Saberes y conocimientos comunitarios ● Tejidos comunitarios ● Comunidad y género ● Procesos de autonomía ● Economías sociales y comunitarias ● Tecnologías de la información y comunicación comunitarias ● Madre tierra ● Vida y salud ● Texto y oralidad

LA LENGUA COMO EJE TRANSVERSAL Y VEHÍCULO DE APRENDIZAJE

Desde sus inicios, el CEU Xhidza ha apostado por la construcción de saberes y conocimientos mediante el aprendizaje bilingüe (zapoteco y español) de los estudiantes del Centro de Estudios Universitarios, en términos de la escritura y la oralidad de la lengua. En las sesiones de aprendizaje donde el asesor-guía imparte sus clases en español las reflexiones se realizan en zapoteco y viceversa zapoteco-español. De esta manera se fortalece el uso de la lengua originaria en el aula universitaria y se afianza la identidad cultural. La lengua cobra sentido no solo como una asignatura sino como vehículo de aprendizaje y comunicación.

Hablar una lengua originaria es de suma importancia ya que gracias a ella aún hay resistencia de los conocimientos, valores, costumbres dentro de nuestras comunidades, es necesario de que los hablantes de la lengua la mantengan siempre viva para la conservación de nuestra cultura. (Entrevista a David, comunicación personal, CEU Xhidza, 2020)

Como se denota, el CEU-Xhidza es una Comunidad de Aprendizaje inspirada en el diálogo intercultural y de saberes. A partir de su puesta en marcha, los facilitadores y estudiantes convergen en el entendido de que el conocimiento no es solo para interpretar el mundo, sino para cambiarlo. Por ello, se busca compartir un proceso educativo de investigación y aprendizaje constante, donde la enseñanza se inspira en la experiencia propia de la vida, la cosmovisión, y la interrelación con los otros seres del que aprende, del que guía y del pueblo Xhidza (CEU Xhidza, 2020).

IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

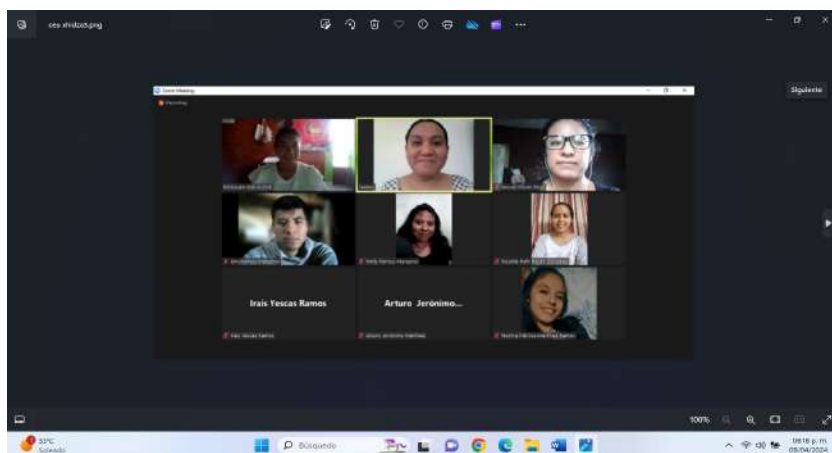
A partir de marzo 2020 la relación entre la comunidad, los estudiantes y los asesores se modificó de forma significativa, el coronavirus dispersó a los sujetos en varios espacios geográficos, a otros los encerró en sus hogares sin poder salir a espacios universitarios para compartir. Con el fin de enfrentar a esta nueva realidad, el CEU Xhidza diseñó e implementó el uso de las herramientas tecnológicas digitales para operar un aula virtual donde los estudiantes tuvieran acceso a un repositorio de

libros digitales y recursos de aprendizaje colaborativos que los llevaran a realizar investigación por medio de la navegación en internet, para alcanzar este propósito tuvieron que actualizar el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación Xhidza, plataforma utilizada para que los estudiantes continuaran trabajando de manera colaborativa con la asesoría de los asesores en línea.

CRAI (RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA)

La metodología pedagógica utilizada en el centro universitario ha basado su accionar en el desempeño activo de las y los estudiantes, aprovechando las capacidades y conocimientos de cada uno para crear un proceso de aprendizaje activo y colaborativo, en el que el profesor toma el papel de guía. Para ello han trabajado en la implementación del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación Xhidza (CRAI-Xhidza) en línea, entendido este como “un entorno dinámico en el que se integran todos los recursos que dan soporte al aprendizaje y la investigación en la universidad” (REBIUN, 2003), a través del cual se crea un espacio digital comunitario, basado en software libre, para apoyar el proceso de formación de los y las estudiantes, el desarrollo de competencias y la aplicación de estas en un contexto real a partir del aprendizaje que estos mismos construyen.

**Fotografía 3. Taller en línea “Conocimientos comunitarios y pedagogías propias”,
CEU Xhidza, 2021**



PEDAGOGÍA DE LA SOLIDARIDAD

Para esta IES las expresiones de solidaridad se encuentran en la denominación zapoteca “guzun”. Por tanto, en el caso de la educación comunitaria, no se puede pensar más allá de las instituciones sin el trabajo colaborativo de todos los actores e instancias involucradas, la comunidad física, la red de apoyo intercultural, la coordinación de saberes y conocimientos para hacer posible una forma autónoma del saber para generar conocimiento. Desde CEU Xhidza se aborda la idea de lo comunitario como una red de personas y dispositivos interconectados en un mundo complejo, que es indígena, es urbano, es global:

La comunidad ya no existe en su definición anterior realizada por profesionales y estudiosos del siglo XX, de lo que actualmente se llama comunidad indígena: como algo que está fuera de nosotros, entendida como un ente externo que muchas veces termina siendo la romantización de lo subalterno. (Entrevista a Miguel, comunicación personal, CEU Xhidza, 2021)

Según esta acepción se da virtud de las necesidades que experimenta la sociedad en general y las comunidades en particular, de contar con profesionales humanitarios predispuestos a trabajar por el bien común. Se pretende practicar una modalidad que conecta el aprendizaje académico con las experiencias comunitarias, como es la pedagogía de la solidaridad. El principio de la acción solidaria como *servicio y aprendizaje* ha sido puesto ya en acción en diferentes establecimientos educativos de los zapotecos de Oaxaca en los últimos treinta años en Oaxaca.

APRENDIZAJE BASADO EN SOLUCIONES Y NO EN PROBLEMAS

El aprendizaje basado en soluciones parte de un modelo de enseñanza caracterizado por la interacción y el aporte grupal en la construcción del conocimiento que se aplica en las aulas para facilitar que los alumnos construyan sus aprendizajes mediados por tecnologías de información. Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en

la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante. El aprendizaje basado en soluciones y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo.

Las TIC también son los nuevos medios que están haciendo presencia en las comunidades, es uno de los varios logros que han obtenido aquellas personas que buscan mejorar la comunidad sin afectar otras personas o culturas. Entonces como universidad también estamos formando parte de estos objetivos de comunicación, y lo más importante es tomar en cuenta la lengua xhidza. (Entrevista a Ernesto, comunicación personal, CEU Xhidza, 2020)

El aprendizaje colaborativo es parte esencial del aprendizaje basado en proyectos, donde se deben organizar grupos de trabajo, a los cuales les corresponde aprender a producir en conjunto, basándose en una pregunta de investigación o hipótesis que se debe solucionar. Esta metodología intenta apartarse del proceso tradicional de aprendizaje, donde el estudiante es un ente sobre el que se vierte el conocimiento. Por su parte, el Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas es una metodología utilizada en esta IES para enfocar el proceso de aprendizaje en la búsqueda de soluciones a determinadas problemáticas. Tal como la comunidad se organiza para darle solución a un problema, en el CEU Xhidza se valora que cada comunero se dedique en su vida diaria a resolver problemas de su cotidianidad.

CENTRO UNIVERSITARIO COMUNAL SANTA MARÍA YAVICHE (UNIXHIDZA)

Los procesos organizativos que llevaron a la implementación de esta universidad parten de la necesidad de una educación vivencial y comunitaria en el nivel superior. De este modo, la Unixhidza desarrolla acciones para incidir en la reconfiguración étnica de los jóvenes, articular su posicionamiento político-identitario y coadyuvar en la preservación de las lenguas originarias. En el Centro Universitario

Comunal de Santa María Yaviche se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder proyecto político-pedagógico para la vida en Comunalidad en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos. La Unixhidza constituye uno de los dieciséis centros pertenecientes a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria.

Fotografías 4 y 5. Estudiantes 3.º Ingeniería Comunal (Unixhidza), 2022



PROYECTO ETNOPOLÍTICO Y PEDAGÓGICO DE UNIXHIDZA

El 20 de abril de 2020 se publica en el Periódico Oficial el Decreto 1201 mediante el cual se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). De acuerdo con Maldonado (2020), los Centros Universitarios Comunales de la UACO se abren por gestión de grupos locales organizados y con la aprobación de las autoridades locales y de la Asamblea Comunitaria. La propuesta educativa de esta IES busca generar procesos colaborativos de aprendizaje a contracorriente del eurocentrismo (Quijano, 2000) y las convencionalidades de corte occidental. Esta institución en el nivel superior posiciona la creación e implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010); es decir, en el planteamiento y desarrollo de la propuesta educativa de manera crítica y democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en

el papel agéntivo de los sujetos en tanto actores del currículo. A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander, 2000; Quijano, 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva, los cuales dan cabida a una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, coconstrucción y transmisión de saberes, preservación de la lengua originaria, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria.

PERTINENCIA DEL CURRÍCULO Y PUEBLOS ORIGINARIOS

Las necesidades, demandas y expectativas de los jóvenes permiten visualizar cómo se vive la experiencia universitaria y cuáles son los alcances o límites de la pertinencia del currículo en tanto propuesta político-educativa. Asimismo, la evidencia permite conocer aquellos aspectos estructurales formales que moldean a los jóvenes en su carrera profesional. A partir de esta investigación encontramos la relación estrecha entre la pertinencia, el fortalecimiento identitario y las expectativas para una mejor calidad de vida, puesto que posicionan la autonomía de los jóvenes, sus ideales y compromiso ético con su comunidad.

Yo quiero seguir estudiando en la Unixhidza porque me hace aprender cosas de dónde vengo y enseñar esto a la gente de mi comunidad. Nosotros mediamos. Soy joven y es importante que cuidemos lo que se nos concedió, nosotros los jóvenes somos el centro. (Entrevista a Daniel, comunicación personal, Unixhidza)

En lo sucesivo se abordarán estas categorías retomando las voces de los estudiantes de la primera generación de la carrera de Ingeniería comunal. Se explicitarán las implicaciones de la cobertura educativa, la perspectiva sobre el currículo universitario y la educación propia, la postura sobre revalorar la lengua y cultura Xhidza así como la necesidad de coconstruir el conocimiento, aunado a las expectativas sobre la pertinencia de la estructura curricular en el escenario actual.

INSTITUCIONALIDAD UNIVERSITARIA Y FORTALECIMIENTO IDENTITARIO

El tema de la ampliación de la cobertura de la educación con poblaciones indígenas no solo implica acercar la escuela a la comunidad; es decir, cerrar las brechas que históricamente dejaban entrever la lejanía hacia los centros urbanos, donde unos cuantos podían acudir debido a la distancia y la escasez de recursos económicos que implicaban el traslado desde su comunidad, así como el alto costo de solventar la estadía en una ciudad. Actualmente, la presencia de la Universidad en territorio originario permite el acceso de los jóvenes de manera efectiva, facilitando su incorporación y su desenvolvimiento académico en su propia comunidad: “Porque está en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente” (Entrevista a Sandra, comunicación personal, Unixhidza, 2022).

El establecimiento institucional de la Universidad no únicamente tiene repercusiones en términos de su ubicación geográfica, sino también permite el fortalecimiento identitario, en tanto, afianza los lazos familiares y comunitarios (Arguelles, 2022). Por ejemplo, coadyuva al reconocimiento potencial del territorio, identificando problemáticas concretas a resolver, así como potencialidades para un desarrollo autónomo. Además, promueve la lengua originaria en el aula y fortalece su uso en diversas situaciones cotidianas en el escenario local.

EDUCACIÓN PROPIA Y AGENCIA JUVENIL

Se evidencia el interés por aprender desde un currículo universitario que complemente y articule la educación propia. Por un lado, los estudiantes buscan el reconocimiento de los saberes y conocimientos comunitarios, utilizando como eje la lengua originaria *didza xhidza*. Por otro, se denota el intento por incidir en nuevas formas de atención y solución a situaciones o problemáticas concretas, las cuales no alcanzaban a comprenderse o resolverse únicamente con las instituciones escolares que existían en la comunidad: “Yo ingresé a esta escuela con el objetivo de aprender cosas nuevas, que tal vez no lo puedo aprender en casa o no lo pude aprender en la escuela donde había ido que es el bachillerato integral comunitario”

(Entrevista a Jenny, comunicación personal, Unixhidza, 2022). La educación superior cobra sentido como necesidad-derecho y cuidado de sí, en términos personales y también comunitarios.

Además, la decisión de estudiar para ser “entendidos” se relaciona con la capacidad de agencia, la necesidad de superar barreras u obstáculos, así como la demanda por comprender la realidad desde una mirada propia. Los contenidos que los jóvenes vislumbran como saberes no solo resultan en un cúmulo de nuevos aprendizajes sino en la reflexión y transferencia de estos en la solución de problemas que conciernen a su futuro como sujetos en colectivo, en comunidad: “Yo decidí estudiar aquí ya que es un lugar donde se nos enseña a ser entendidos, no solo enseñan a saber” (Entrevista a Donají, comunicación personal, Unixhidza, 2022).

Aunado a lo anterior, la universidad en la comunidad coadyuva al estatus de la lengua originaria en tanto posiciona su prestigio y uso en el contexto cotidiano. Esta motivación o input lingüístico generado entre los jóvenes permite desarrollar el uso del zapoteco de manera eficaz y nos recuerda que: “La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean” (Bajtín, 1998, p. 13).

Asimismo, incide en el reclamo lingüístico, pues deja entrever que, tras varias décadas de desplazamiento de la lengua originaria por el español, existe la demanda por superar la discriminación lingüística hacia los hablantes de didza xhidza. Esta “oportunidad” se gesta en la universidad a través de los jóvenes y tiene correlato con los distintos actores de la localidad. Entonces, la formación profesional comprometida con el currículo comunitario implica la necesidad de superar la negación o exclusión histórica a la que ha sido llevada la lengua originaria y la educación propia.

REVALORIZACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Entre las demandas se encuentran la revaloración de la lengua y cultura zapoteca desde los saberes y sentires de los abuelos. A su vez, las posibilidades para la coconstrucción del conocimiento

con los otros; es decir, las generaciones que se desarrollan y desenvuelven en el escenario cotidiano contemporáneo: “Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo” (Entrevista a Wilber, comunicación personal Unixhidza, 2022).

La satisfacción de estas demandas lleva a planteamientos de interculturalizar desde la diferencia colonial (Sartorello, 2014), lo cual implica otras formas de construir epistemologías críticas apuntaladas en procesos de descolonización para fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico (pp. 82-83). En este sentido, Delgadillo (2020) subraya que la construcción de la educación propia en el nivel superior supone que, entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas, se destaque su rol como depositarios de los saberes y conocimientos de los Pueblos Indígenas y a la vez de mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos indígenas.

A la par, encontramos que los procesos de resistencia contra la hegemonía, en este caso, se encuentran estrechamente relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural toda vez que la discriminación ha operado también en el uso de las lenguas y ha llegado a evidenciar una clara discriminación lingüística hacia el zapoteco. Las actitudes propositivas de los jóvenes hacia la lengua originaria intentan revertir estos procesos de discriminación y llevan a constatar que para afianzar el uso de la lengua “La selección de todos los medios lingüísticos se realiza por el hablante bajo una mayor o menor influencia del destinatario y de su respuesta prefigurada” (Bajtín, 1998, p. 24). Por ello, la necesidad de afianzar tanto la adquisición como el aprendizaje de la lengua y cultura xhidza entre los niños y jóvenes.

La formación profesional en este centro universitario busca el relevo generacional, ya que uno de los horizontes de los egresados vislumbra la profesionalización para continuar el posgrado. Y, una

vez con el nivel de maestría, sean ellos, los jóvenes, quienes formen a los nuevos cuadros de ingeniería comunal; es decir, los facilitadores serían los recién egresados como profesionales originarios cualificados. Esta formación profesional sustentada en los conocimientos comunitarios y la pedagogía propia constituye un avance en la ESC, como señala la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas: “Artículo 14. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

Entre las expectativas se encuentra el aprender y conocer como metas a nivel personal y colectivo sobre la base de un currículo comunitario que responda a la educación propia y se concrete principalmente en pertinencia cultural y lingüística. Así, la institución es novedosa no solo por su reciente creación como centro universitario de la UACO, sino por los movimientos de aprendizaje y procesos de lucha en favor de la educación en el nivel superior, ya que la Universidad como tal se ha venido gestando en la comunidad desde procesos históricos y sociales ocurridos en la región.

Es una escuela donde podemos aprender y conocer más sobre nuestra comunidad. También porque es parte de nuestra comunidad y a su vez es una escuela nueva. Por tal motivo me interesa esta universidad para aprender y conocer más sobre la vida en este mundo. (Entrevista a Yair, comunicación personal, Unixhidza, 2022)

La identidad que fortalece el sentido de pertenencia se vislumbra en el entorno universitario. La educación, por ende, se concreta en el respeto y responsabilidad, en tanto las y los estudiantes adoptan valores y formas de vida para afianzar la alteridad, su derecho a la diferencia y posicionamiento del ser sin discriminación ni racismo: “Tal vez significa la libertad de hacer lo que queramos, de elegir quién podemos ser en la vida, pero siempre y cuando podamos ser responsables de todo y que nunca olvidemos de dónde venimos y a dónde pertenecemos” (Entrevista a Yair, comunicación personal,

Unixhidza, 2022). Como hemos visto, en Yaviche se construye un currículo cuya base se sustenta en la comunidad al posicionar saberes y conocimientos Xhidza en la formación profesional, los cuales intentan superar condiciones de subalternidad (Spivak, 1988) y buscar caminos hacia la emancipación social desde la educación propia.

CONCLUSIONES

La construcción de una Educación Superior Comunitaria en el sureste de México implica el posicionamiento de una educación autodeterminada y territorializada, pues las experiencias del ISIA, CEU Xhidza y Unixhidza muestran que el planteamiento e implementación de la Universidad constituye un espacio-territorio de la comunidad, cuya base se sustenta en un currículo con pertinencia lingüística y cultural. Si bien, el tema de cobertura escolar es importante para llegar a estos escenarios, conviene destacar que en estas experiencias se desarrollan procesos de reconfiguración identitaria y agencia social comunitaria para su funcionamiento en el nivel superior.

En estas experiencias existe un intento por plantear e implementar un currículo con pertinencia cultural, lingüística y con apertura epistémica. El currículo universitario tiene sustento en la base comunal, promueve la justicia curricular y los actores asumen un papel determinante en la formación que reciben los nuevos cuadros de profesionales indígena-originarios (Arguelles, 2023). Estas IES aportan de manera sustantiva al conocimiento y la configuración de la Educación Superior Comunitaria (ESC) a partir de los procesos autonómicos y emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

En nuestra investigación, el ISIA se perfila como la instancia que permite coadyuvar a un proceso de revitalización, tanto de las culturas, como las lenguas indígenas de la región. A partir de los datos recabados, considero que resulta crucial avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios, desde los significados profundos de las lenguas originarias, para llegar a la comprensión de las pedagogías indígenas contemporáneas, basadas

en metodologías y criterios de validez situados que afianzan y fortalecen la identidad lingüística y cultural.

Si bien, los casos exitosos de revitalización de lenguas en peligro ocurren a la par del reconocimiento del ejercicio político real logrado por un grupo étnico, cultural y lingüísticamente diferenciado, dicho reconocimiento desde el ISIA implica asumir cierto grado de participación, decisión y autonomía en la determinación de una política lingüística relacionada con el fortalecimiento de las lenguas de los estudiantes. En nuestro caso de estudio, se denota que existe un esfuerzo por establecer relaciones interculturales que fomenten el interaprendizaje (Gasché, 2008), toda vez que la propuesta educativa necesita de la interculturalidad para situarse en el currículo comunitario y desarrollar su propia lógica.

Por su parte, el Centro de Estudios Universitarios Xhidza se caracteriza por su vínculo con los procesos comunitarios, su énfasis en el aprendizaje y la expresión bilingüe y, el planteamiento de la creación del conocimiento desde la comunidad, apropiándose de todas las herramientas que el mundo tiene que ofrecer en este momento para hacer más *convivial* la vida actual. Por tanto, utiliza todas las herramientas prácticas, físicas y conceptuales posibles para proteger y nutrir procesos de generación de conocimientos comunales. Es un proceso contrario a la educación formal que busca arrancar a los jóvenes de sus contextos comunitarios e introducirlos en los valores de la sociedad nacional, para luego reintegrarlos a su comunidad con la finalidad de cambiarla y hacerla compatible con el resto de país.

Tal como se subraya, no es posible el accionar del CEU Xhidza desde el claustro academicista a espaldas de los procesos sociales comunitarios, de la cotidianidad, de los espacios de aprendizaje y enseñanza propios. Por el contrario, el Centro de Estudios Universitarios Xhidza constituye una propuesta concreta frente a los procesos hegemónicos de educar y educarse. Por un lado, se identifica con la visión política de los pueblos indígenas a la que responde el proyecto pedagógico de esta universidad. Por otro, este posicionamiento repercute en el involucramiento y corresponsabilidad de los actores y agentes sociales en su conjunto.

El Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche intenta romper las barreras del eurocentrismo y avanzar hacia un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013). Se inscribe en la necesidad de transitar del carácter monocultural y elitista de la universidad convencional a la pluriversidad y con ello sentar las bases para una educación superior comunitaria. Desde esta perspectiva, el diseño del modelo curricular cuestiona y propone diferentes formas de construir y transmitir los saberes y conocimientos. Constituye una IES que permite coadyuvar a los procesos de revitalización tanto de la cultura como de la lengua originaria (*didza xhidza*) desde su visión y compromiso de formar a las personas como sujetos sociales y colectivos, de modo acorde a los planteamientos político-pedagógicos que reconfiguran el devenir que han decidido emprender para y desde el Rincón de la Sierra Juárez.

Los datos revelan el planteamiento señalado por Bertely (2011) respecto a que la calidad y pertinencia educativas exigen modelos de innovación relevantes, bajo control indígena, que consideren el conflicto intercultural, el ejercicio de la dominación y el desequilibrio socioambiental del planeta. A partir de la investigación, resulta crucial avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios, desde los significados profundos de las lenguas originarias para llegar a la comprensión de las pedagogías indígenas contemporáneas basadas en metodologías y criterios de validez situados, que afiancen y fortalezcan la identidad lingüística y cultural, posicionen el pluralismo epistemológico y los embates del eurocentrismo-racismo.

Como se observa en esta investigación, la puesta en marcha de estas universidades tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias y la reconfiguración étnica de las y los jóvenes y articula su posicionamiento político. En este trabajo, se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en el Rincón de la Sierra Juárez, en el caso del CEU *Xhidza* y *Unixhidza*, así como Jaltepec de Candayoc, territorios situados en Oaxaca. Adicionalmente, con este trabajo se intenta aportar al conocimiento y configuración de la Educación Superior Comunitaria desde la

agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Desde las experiencias analizadas, las lenguas originarias constituyen un eje transversal en la formación profesional de las y los jóvenes. Se fomenta el uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula, no solo como asignatura de la malla curricular sino en estrecha relación con la vida cotidiana de la comunidad. Las actitudes, así como la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia las lenguas originarias incide en su preservación o mantenimiento. En el ISIA, CEU Xhidza y Unixhidza existe el compromiso por preservar, promover y revitalizar las lenguas originarias desde las generaciones que se forman en la universidad, asumirlas como parte de su identidad y en vinculación con las comunidades de origen.

Como se denota, estas IES se diferencian de las universidades convencionales, en tanto promueven la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento político-identitario hacia el buen vivir comunitario. A contracorriente de las situaciones de rechazo, exclusión y racismo que históricamente han vivenciado en los pueblos y comunidades originarias a raíz de la imposición del Estado-nación y su consecuente castellanización, el posicionamiento universitario para la ESC responde a la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos, cubrir expectativas y demandas de la población que atienden. Ciertamente, los pueblos indígena-originarios han conseguido logros importantes en varios ámbitos de la vida social, su lucha consecuente, su adaptabilidad y habilidad para actualizar y mantener sus características étnicas, culturales y lingüísticas al mundo moderno desde otras lógicas de coconstrucción del mundo-mundos, aún en tiempos pandémicos.

Asimismo, estas IES establecen alianzas interinstitucionales a nivel comunitario y regional, pues la profesionalización de las y los jóvenes se dirige a dirimir desigualdades estructurales, así como brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados, en este caso, en la entidad oaxaqueña. Aunado a ello, el tequio pedagógico permite abrir oportunidades

para el interaprendizaje y la colaboración intercultural. Toda vez que las y los facilitadores abordan temáticas en nivel micro y macro en el entorno, lo cual posibilita el diálogo y la complementariedad. Y en términos del fortalecimiento de la diversidad lingüística, las acciones emprendidas nos enriquecen a todas y todos como humanidad.

Como se observa, estos casos de estudio constituyen movimientos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible otra forma de educar, educarse y hacer universidad. Estas IES apuestan por el derecho a la diferencia, la recuperación de saberes locales, el uso de las lenguas originarias, las pedagogías propias y el currículo con pertinencia cultural y lingüística. Además, la agencia social comunitaria y el papel agentivo de los jóvenes es crucial para la implementación de la propuesta educativa de dichas universidades. En esta investigación se evidencia que el involucramiento comunitario genera espacios educativos emancipados, propios: desde lo local hacia lo regional y mundial. En este sentido, mediante la acción educativa comunitariamente intencionada se concretan los proyectos etnopolíticos y pedagógicos de la educación superior con pertinencia cultural y lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- Arguelles, Jazmín Nallely (2023). Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 293-329. 10.54674/ess.v35i2.871
- Arguelles, Jazmín Nallely (2022). Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, (68), 149-166. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23697/4/PIE%2068.pdf>
- Arguelles, Jazmín Nallely (2021). A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Anales de Antropología*, 55(II), 53-62. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/77271/70634>

- Delgadillo, David, y Arguelles, Jazmín Nallely (2021). Potencialidades de los estudios comparados en la educación superior en universidades de enfoque EIB (Educación Intercultural Bilingüe). *Educación Superior Intercultural: voces y actores. Revista Ichan Tecolotl*, 32(344).
- Bajtín, Mijail (1998). *Estética de la creación verbal*. [Traducido por Tatiana Bubnova]. México: Siglo XX Editores.
- Centro de Estudios Universitarios Xhidza (CEU Xhidza) (2020). *Licenciatura en Ciencias Comunitarias* www.ceuxhidza.org
- Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza) (2023). <https://unixhidza.mx>
- Cruz, Melquiades, y Méndez, Alejandra (2021). La enseñanza de las Ciencias Comunitarias en el Centro de Estudios Universitarios Xhidza. *Revista Ichan Tecolotl*, 32(344). <https://ichan.ciesas.edu.mx/la-ensenanza-de-las-ciencias-comunitarias-en-el-centro-de-estudios-universitarios-xhidza/>
- Cruz, Melquiades, y Froeling, Oliver (2018). La potencia de la educación comunitaria frente al escenario de la cuarta transformación. *El Topil* 35. EDUCA Oaxaca.
- De Alba, Alicia (1991). Sobre la determinación curricular. *Currículum, crisis, mito y perspectivas* (49-62). México: CESU-UNAM.
- Decreto 1201. (20 de abril de 2020). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Artículo 1. Periódico Oficial Extra. Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. LXIV Legislatura Constitucional, 2020.
- Hecht, Ana Carolina (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas / Maepova*, 8(1), 103-113.
- Hine, Christine (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) (2021). *Misión y visión*. <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/mision-y-vision>
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) (2014). *Modelo Educativo*. Oaxaca: ISIA.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Buenos Aires CLACSO / Unesco / Ediciones Faces / UCV.

- Lebrato, Matthew (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), s. p. <https://www.redalyc.org/journal/140/14046162006/html/>
- López, Luis Enrique (2021). Hacia la recuperación del sentido de la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. <https://bit.ly/3S5JL3I>
- López, Luis Enrique; Arguelles, Jazmín Nallely, e Ipia, Rosalba (2022). *Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe*. [En revisión editorial].
- Maldonado, Benjamín (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH Oaxaca.
- Martínez, Jaime (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112.
- Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) (2022). Inicio. <https://uaco.edu.mx/>
- Olivé, León (2013). Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En Sergio Hernández (coord.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 35-50). México: UIEP / UciRed / UPEL.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-242). Buenos Aires: CLACSO / Unesco / Ediciones Faces / UCV.
- Red de Bibliotecas REBIUN (2003). *Definición de CRAI*. <https://www.rebiun.org/>
- Red Social Oficial Facebook Unixhidza (2023) Centro Universitario de Santa María Yaviche. <https://www.facebook.com/UNIXHIDZA>
- Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Sartorello, Stefano (2014). La coteorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana*

- de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. <https://bit.ly/3oAusCy>
- Spivak, Gayatri (1988). Can the subaltern speak? En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-333). New York: McMillan Education.
- Taylor, Steven, y Bogdan, Robert (1998). Introduction to qualitative research methods: a guide and resource. [3.^a ed.]. New York: John Wiley & Sons.
- Taylor, Steven, y Bogdan, Robert (1987). La observación Participante. Preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, (pp. 31-49). México: Paidós
- Torres, Jurjo (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (2022). *La Universidad. Tejido desde la Comunalidad*. <https://uaco.edu.mx/la-universidad-1/>
- Vela, Fortino (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95). México: FLACSO / El Colegio de México / Porrúa.

JÓVENES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ

HACIENDO FRENTE A LA PANDEMIA

Patricia Ames
Robin Cavagnoud

INTRODUCCIÓN

Este artículo busca evidenciar las condiciones en el acceso a y la permanencia en la educación superior de las y los jóvenes indígenas en el Perú en un contexto de crisis. Si bien históricamente los pueblos indígenas, particularmente de la Amazonía, han estado relegados de este nivel educativo, actualmente vemos un creciente interés por participar del él y nuevas oportunidades para ello, como programas de becas y apoyos diversos. Sin embargo, subsisten desigualdades, tanto en la educación superior como en los niveles educativos previos, que configuran trayectorias accidentadas y en las que los jóvenes indígenas enfrentan una serie de barreras, particularmente en la Amazonía. Nos interesa en particular el contexto crítico que representó la pandemia por COVID-19 y cómo esta afectó sus trayectorias educativas. Nos enfocamos en jóvenes que contaban con el beneficio de una beca de estudios del Gobierno peruano, con los que pudimos recoger información de primera mano a través de entrevistas virtuales. Nos preguntamos en qué medida la beca contribuyó a mitigar los efectos negativos de la pandemia y a la vez cuánto las condiciones provocadas por la

pandemia (educación remota y medidas de emergencia) limitaron el aprovechamiento de las becas en el caso particular de los estudiantes indígenas.

Abordamos esta problemática desde la perspectiva del curso de vida (Elder et al., 2003), atentos a las trayectorias de los jóvenes indígenas, pero también a puntos críticos como el representado por la pandemia por COVID-19, donde ponemos el foco para indagar con qué recursos los actores enfrentan dichos momentos y cómo logran hacer frente a ellos, y qué factores son más relevantes para comprender trayectorias divergentes.

En este artículo presentamos en un primer momento el contexto nacional en el que se enmarca la presente investigación, caracterizado por desigualdades históricas en el acceso a la educación para los pueblos indígenas. Sin embargo, notamos también cambios importantes en los niveles educativos que han logrado alcanzar en los últimos años las generaciones más jóvenes y el surgimiento de programas de becas dirigidas a esta población. A continuación, abordamos la metodología empleada en el estudio de carácter cualitativo, para luego presentar los principales hallazgos, organizados en torno a factores que contribuyeron a la interrupción de los estudios y aquellos que contribuyeron a la continuidad de los mismos. Nuestras reflexiones finales resaltan la agencia de los actores sociales, en tanto logran aprovechar los recursos disponibles para hacer frente a la crisis, pero también las barreras estructurales existentes y cómo la configuración de ciertos factores ayudan o impiden las trayectorias educativas universitarias observadas.

EL CONTEXTO: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ

En el Perú se hablan cuarenta y ocho lenguas originarias, y cuarenta y cinco de ellas son propias de la Amazonia. Tradicionalmente el criterio de lengua materna se ha usado para identificar a la población indígena en su paso por el sistema educativo. Empleando este criterio, es posible identificar que las y los jóvenes indígenas acceden en menor medida al

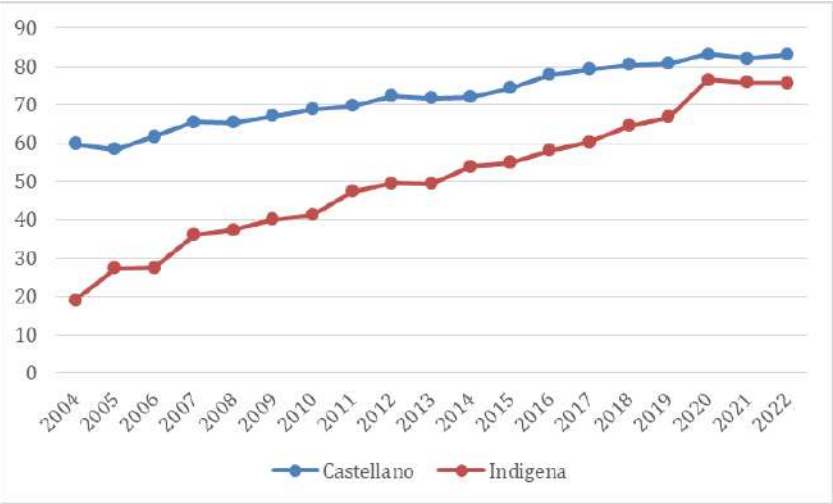
sistema de educación superior universitario. Así, por ejemplo, la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), indica que la proporción de jóvenes de entre dieciséis y veinte años que ingresó a la universidad y que tenía al castellano como lengua materna fue de 34,4 % mientras que entre los jóvenes con lengua materna originaria del mismo grupo etario fue de 14,1 %, es decir veinte puntos menos, mostrando una brecha considerable. La brecha se mantiene en relación con el porcentaje de jóvenes entre veintidós y veinticuatro años que completan la educación superior universitaria, pues de aquellos que tienen al castellano como lengua materna lo hace el 21,7 %, mientras que, de aquellos de la misma edad con lengua materna originaria, solo lo hace el 13,7 % (SUNEDU, 2020). Estas cifras incluyen a los hablantes de lenguas andinas (quechua, aymara y jaqaru), cuya población es más numerosa, de modo que la situación de los jóvenes indígenas de la Amazonía podría ser mucho más preocupante.

De hecho, en el último Censo Nacional de Población, realizado en 2017, se preguntó por primera vez sobre la autoadscripción étnica, otro criterio para determinar cuál es la población indígena, especialmente en un contexto de pérdida de lenguas originarias debido a la discriminación, la migración y la castellanización que ha producido la masiva expansión de la escuela en castellano. Usando este criterio, la población que se reconoce indígena asciende al 25,2 % de la población peruana, es decir 5 986 068 de personas, de las cuales doscientas doce mil ochocientas veintitrés personas se identifican como perteneciente a un pueblo indígena de la Amazonía (INEI, 2018). Los resultados del Censo Nacional mostraron que solo un 6,3 % de aquellos que se autoidentificaban como miembros de los pueblos indígenas de la Amazonía reportaron algún grado de educación superior universitaria, mientras que este porcentaje es de 22,1 % de la población blanca/mestiza (INEI, 2018).

La participación de jóvenes indígenas en la educación superior es pues claramente menor a la de los jóvenes no indígenas. En el pasado esto podía atribuirse a una menor tasa de

graduación de la educación básica, lo que impedía su paso a la educación superior, pero esto ha cambiado radicalmente en los últimos años. Existe actualmente una cobertura similar y universal en la educación primaria para niños y niñas indígenas y no indígenas, con porcentajes de culminación de la primaria de 99 % y 98,5 % respectivamente (Escale, 2024). Más aún, los porcentajes de tránsito a la educación secundaria son bastante similares (98,9 % castellanohablantes y 95,7 % hablantes de lenguas originarias). La brecha en la culminación de la educación secundaria entre jóvenes cuya lengua materna es el castellano y aquellos cuya lengua materna es una lengua originaria, en el grupo de edad de diecisiete a diecinueve años, parece irse cerrando, como muestra el gráfico 1, y la tasa de culminación en ambos casos es superior al 80 % en el grupo de edad de diecisiete a veinticuatro años (Escale 2024), configurando una situación única en la región (UNESCO 2022).

GRÁFICO 1. TASA DE CONCLUSIÓN DE SECUNDARIA A LOS 17-19 AÑOS SEGÚN LENGUA MATERNA (2004-2022)



Fuente: ESCALE (elaboración propia).

Esto representa un mayor logro académico entre los jóvenes indígenas contemporáneos respecto a generaciones anteriores y debido a ello un mayor interés en proseguir con estudios postsecundarios en muchos de ellos. Sin embargo, como ya vimos, esto no se traduce en proporción similar a los jóvenes no indígenas, debido a varios factores que exploraremos aquí. No obstante, la reciente aparición de becas para la educación superior desde un enfoque de inclusión social representa una nueva oportunidad para muchos jóvenes interesados en continuar su educación superior, como explicamos a continuación.

NUEVAS OPORTUNIDADES: SURGIMIENTO DE PROGRAMAS ESTATALES DE BECAS Y ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL

Desde hace poco más de una década han surgido en el Perú programas estatales de becas orientadas a la inclusión en la educación superior de jóvenes de alto rendimiento provenientes de hogares en situación de pobreza. El más conocido de estos programas, Beca 18, cubre los costos de colegiatura y manutención del estudiante. Una de las nueve modalidades del programa Beca 18 está orientado a los pueblos indígenas de la Amazonía (Beca 18 Comunidades Nativas de la Amazonía, creada en 2014), gracias a las gestiones de su principal organización ante las dificultades de los jóvenes indígenas para acceder a la modalidad regular (Ames, 2024). Otra modalidad, Beca 18 Educación Bilingüe Intercultural, acoge a jóvenes hablantes de lenguas originarias de los Andes y la Amazonia que opten por dicha carrera. Debido a que gran parte de las becas del programa Beca 18 se usan en instituciones privadas (Ames, 2021), en 2016 surge un programa, Beca Permanencia, orientado a garantizar la permanencia de estudiantes de universidades públicas con buen rendimiento y dificultades económicas, la cual tiene también una modalidad (intercultural) para pueblos indígenas (Olivera, 2018). Estas iniciativas, que podríamos llamar de acción afirmativa, se vienen aplicando hace más tiempo en la región,¹ pero son relativamente

1 Ver por ejemplo Paladino, Ossola y Czarny (este volumen) sobre los casos de Brasil, Argentina y México.

novedosas en el Perú, al menos en la escala hoy existente.² Poco a poco se han dado a conocer entre los jóvenes, ofreciendo nuevas posibilidades para cubrir los altos costos que implica trasladarse desde su comunidad, estudiar y vivir en la ciudad, los cuales son difíciles, si no imposibles, de afrontar para la mayoría de sus familias. La mayor parte de las becas permiten estudiar en universidades e institutos convencionales. En pocos casos se eligen universidades interculturales (existen cuatro universidades interculturales en todo el país, pero ninguna en Loreto, ver Durand, 2017).

Existen también iniciativas más locales donde la organización indígena ha logrado apoyos significativos para el acceso a la educación superior universitaria en la región. Tal es el caso de la Organización de Estudiantes de Pueblos Indígenas la Amazonía Peruana (OEPIAP), que lleva ya más de 20 años de funcionamiento en la ciudad de Iquitos (Hidalgo 2017, Buu Sao 2012). A lo largo de este tiempo, los jóvenes líderes de esta organización han logrado cupos para jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana³, así como un local para residencia de dichos estudiantes que provee alojamiento y comida gratuitos, cuyos costos son cubiertos por el Gobierno regional. La organización también coordina y recibe el apoyo de diversas ONG como Chirapaq y Chaikuni, que ofrecen ayudas complementarias como clases de reforzamiento, acompañamiento, becas para la escritura de la tesis, etcétera. Organizaciones eclesiásticas han provisto asimismo de apoyo con residencias y alimentación para estudiantes indígenas de la Amazonía en otras regiones (Steele, 2018) y algunas universidades han establecido cuotas de ingreso o exámenes diferenciados para postulantes indígenas (Ruiz 2008; Sanborn y Arrieta, 2011). Asimismo, la principal organización de pueblos indígenas de la

2 Un antecedente importante en este sentido lo constituye el programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford (2001-2011) aplicado en dos universidades peruanas (Cuenca y Niño, 2011).

3 Antes de la fundación de OEPIAP, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), había gestionado cupos en la UNAP, en el año 2002. La OEPIAP realizó un nuevo convenio con la UNAP en 2012 para dar continuidad a las vacantes para el ingreso indígena.

Amazonía , la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP) ha impulsado algunas alternativas educativas para el acceso a la educación superior no universitaria de jóvenes indígenas interesados en desenvolverse como maestros bilingües interculturales (Trapnell et al., 2018) o como enfermeros interculturales (Chávez et al., 2015), financiando el costo de sus estudios con fondos diversos (cooperación internacional, fondos estatales, etcétera).

METODOLOGÍA

Este artículo se basa en una investigación más amplia con becarios de universidades públicas y privadas de tres regiones del Perú: La Libertad, Loreto y Puno, realizada en 2021 (ver Ames y Cavagnoud, 2023) y en una preocupación de más largo aliento sobre las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en las universidades convencionales (Ames, 2020). Aquí nos concentramos en el análisis de doce casos de jóvenes indígenas amazónicos de la región Loreto, la región más grande y con mayor diversidad étnica del territorio peruano: veintisiete grupos étnicos amazónicos habitan la región.

Los jóvenes participantes tenían una beca del Gobierno y se encontraban estudiando en dos universidades poco antes o al momento de iniciarse la pandemia por COVID-19. También entrevistamos a siete funcionarios de las universidades participantes y de la oficina local del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), la agencia del Gobierno encargada de gestionar las becas. Antes de la pandemia habíamos visitado las universidades y la oficina PRONABEC para solicitar su participación en un estudio, que debió posponerse y replantearse debido a la pandemia. Con ayuda de estas instituciones, contactamos a decenas de estudiantes a través de correo electrónico y WhatsApp y solicitamos su participación voluntaria.

Aceptaron participar ocho jóvenes indígenas hombres y cuatro jóvenes indígenas mujeres. Aunque buscábamos paridad de género en la muestra, la composición final refleja una realidad: la menor presencia de mujeres indígenas en la universidad. Seis

participantes estudiaban en una universidad pública y seis en una privada.⁴ La mayoría tenía entre veinte y veinticuatro años y eran solteros, solo una persona superaba ese rango de edad, con treinta y dos años. Las y los jóvenes se encontraban en diferentes años de estudio, entre el primero y el cuarto año (la carrera universitaria tiene una duración de cinco años). Provenían de diversos pueblos indígenas como el yagua, shawi, awajun, murui, kukama y maijuna, cuyas lenguas se encuentran en diversas situaciones: mientras que el awajun es una lengua que mantiene gran vitalidad, los jóvenes kukama ya no hablan su lengua, y una situación similar se observa entre los shawi, los yagua y los maijuna. Casi todos nacieron y crecieron en comunidades nativas, en lo que en el Perú se denomina zonas rurales, y en un par de casos crecieron en pueblos capital de distrito, de carácter también rural, y todos alejados de la ciudad de Iquitos, capital de la región Loreto, donde se ubican las únicas universidades de la región. Ninguno de los padres y madres de estos jóvenes accedieron a la educación superior y se dedicaban principalmente a la producción agrícola en pequeña escala.

Estudiaban las carreras de enfermería, educación, educación bilingüe intercultural, ciencias biológicas, ciencias sociales y diversas ingenierías (química, ambiental, civil, de sistemas). La mayoría había obtenido la Beca 18 CNA, una persona tenía la beca 18 EIB, dos la Beca Permanencia y uno la Beca 18 regular. Al momento de realizar el estudio, siete jóvenes continuaban estudiando, mientras que cinco habían interrumpido sus estudios y perdido la Beca.

La metodología fue de carácter cualitativo. Realizamos entrevistas remotas a través de Zoom, WhatsApp o teléfono debido a las restricciones a la movilidad que aún se mantenían vigentes en el Perú en ese momento. Las clases en todo el sistema educativo aún se realizaban de manera remota durante todo el 2021, de manera que las y los jóvenes estaban familiarizados con comunicarse a través de estas tecnologías. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de dos horas (algunas veces se realizaron en dos

4 La universidad privada no había logrado su licenciamiento, por lo que ya no podía admitir nuevos estudiantes.

momentos separados) y abarcaron información relativa a su trayectoria escolar, su ingreso a la universidad, su experiencia durante la pandemia. Para proteger la identidad de los participantes, en este artículo usamos seudónimos en vez de sus nombres reales.

ESTUDIANTES INDÍGENAS FRENTE A LA PANDEMIA: FACTORES DE INTERRUPCIÓN

Las medidas de aislamiento social obligatorio iniciaron el 16 de marzo del 2020 en Perú, momento que coincidía con el inicio del año académico en muchas universidades. Se pospuso el inicio de clases mientras se definían las acciones a tomar y se aprobaban diversas normativas para implementar una educación remota de emergencia en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior. La Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación trabajó con las universidades públicas para poder implementar la enseñanza en formato virtual, de modo que para setiembre del 2020 todas las universidades públicas ya habían iniciado clases (Olivera et al., 2021). El formato virtual se mantendría todo el año 2020 y 2021, y en varios casos incluso parte del año 2022. Muchos estudiantes indígenas optaron por regresar a sus comunidades, aunque otros permanecieron en la ciudad, sea porque no consiguieron partir antes de las medidas de inamovilidad o porque ahí tenían acceso a internet que no tendrían en sus comunidades para continuar sus estudios. La pandemia golpeó duramente a la ciudad de Iquitos, capital de la región Loreto (Comunicarte, 2023). El primer caso de COVID-19 en Iquitos se detectó el 17 de marzo del 2020, en un momento en que la ciudad ya enfrentaba una fuerte epidemia de dengue. El sistema de salud, escasamente preparado para la emergencia, colapsó rápidamente mientras el virus se expandía velozmente. Los recursos humanos y materiales (oxígeno, mascarillas, medicinas) eran escasos para atender a un creciente número de pacientes y la mortalidad fue en aumento, llegando a registrar entre cuarenta y cincuenta muertes por día (Comunicarte, 2023).

Por ello no es de extrañar que la desesperación se apoderara de la población, y también de los estudiantes, configurando

uno de los primeros factores que limitaron el aprovechamiento de las becas, como abordaremos a continuación. Otros factores que contribuyeron a la interrupción de los estudios incluyeron la sobrecarga familiar por los cuidados que requerían familiares enfermos y otros dependientes, la falta de conectividad o carencia de equipos, las dificultades para mantener un rendimiento académico óptimo y el costo emocional de vivir lejos de la familia. Posteriormente presentaremos la forma en que la beca permitió hacer frente a los rigores de la pandemia.

CONTAGIO POR COVID Y PÉRDIDA DE COMUNICACIÓN

Percy, uno de los jóvenes con los que conversamos, proveniente de una comunidad yagua, se encontraba iniciando el segundo año de su carrera de ingeniería química en la universidad, cuando enfermó gravemente de dengue primero y covid después y por ello desaprobó sus cursos.

En el 2020 yo me matriculo y ahí fue donde me caí enfermo y no estudié y jalé todos los cursos. Fue en el primer semestre. [...] Fue cuando empezaron las clases, porque ya estaba llevando 2 semanas de clases, y de ahí me caigo enfermo. Me vuelvo a recuperar y de ahí yo siento que ya me agarró el COVID recién. De una me agarró y me tumbó. [...] Yo no me fui al hospital y perdí comunicación con todos, con Beca, con la universidad. Prácticamente estaba perdido para mí, porque no comía por ocho días. No tuve comunicación con nadie (de Beca 18), no quería ni salir a la calle porque había perdido como veinte kilos. Anímicamente estaba bien deprimido, no quería conversar con nadie [...] yo sentí que me enfermé bien grave, gravísimo, porque estaba bien mal, incluso yo sentía que me iba a morir. (Percy, 22 años, exestudiante de Ingeniería Química en la UNAP, Beca 18, comunicación personal)

Al haber desaprobado sus cursos, Percy perdió la beca que tenía, pues esta requería para su continuidad un promedio aprobatorio. En ese momento, sin embargo, Percy temía más por su vida y su

salud. Como él mismo reconoce: “Si yo hubiese avisado, creo que me hubiesen apoyado en retirarme del semestre, darle conocimiento a (el programa) Beca (18) que estaba en ese estado y no hubiese perdido la beca”. En el primer año de la pandemia, según reportan Olivera et al. (2021), solo el 0,04 % de becarios optó por solicitar la suspensión de la beca y todos pertenecían a la modalidad Comunidades Nativas de la Amazonía. Es comprensible, sin embargo, que en medio de la dramática situación que se vivía, ya sea por la enfermedad propia o de familiares cercanos, los estudiantes hayan perdido de vista esta opción, como fue también el caso de Claudia, una joven kukama, quien se encontraba en Lima visitando a su hermana y vivió con mucha angustia el saber que sus padres se encontraban gravemente enfermos de COVID. Por ello, en la primera oportunidad que tuvo, viajó de regreso a su comunidad para cuidar de ellos y de sus hermanas pequeñas. El caso de Claudia sin embargo nos remite a otro escenario que afectó negativamente la continuidad de los estudios y la beca.

SOBRECARGA FAMILIAR: EL ROL DE LOS CUIDADOS Y DIFERENCIAS DE GÉNERO

Claudia decidió asumir el cuidado de sus padres y hermanas menores, quienes quedaron desprotegidas durante la hospitalización de los primeros. Claudia tenía también temor de contraer covid estando sola en Iquitos, que como ya dijimos, era una ciudad colapsada por la pandemia. Esto también influyó en la decisión de quedarse en su comunidad. Sin embargo, al no contar ahí con cobertura de internet, la decisión de permanecer con su familia imposibilitó la continuidad de sus estudios:

Ya como estaba ahí me quedé a cuidarles a mis papás, a mis hermanitas. [...] varios decían que Iquitos está bien feo con coronavirus. Eso también era mi temor de irme, me daba temor contagiarme, como había pasado eso mi papá. No sabía qué pueda pasar, quería cuidarlos, al menos yo estaba a su lado. (Claudia, 23 años, exestudiante de enfermería de la UNAP, Beca 18-CNA, comunicación personal)

El caso de esta joven ilustra bien la confluencia de factores como las responsabilidades de cuidado y las dificultades de conectividad en las comunidades nativas, punto que trataremos a continuación. Antes, sin embargo, es necesario recalcar que este caso también nos alerta con respecto a las demandas adicionales que recaen sobre las estudiantes mujeres, al ser el cuidado una tarea desproporcionadamente asignada a ellas en el marco del núcleo familiar. Ello puede tener impactos negativos en la continuidad de su trayectoria educativa, especialmente en momentos de crisis de salud como el vivido durante la pandemia.

Adicionalmente, algunas estudiantes mujeres señalaron también que era más difícil conseguir el apoyo de sus padres para la continuidad de sus trayectorias educativas, mostrando la persistencia de desigualdades de género en el acceso a la educación. Orieta, estudiante awajún, por ejemplo, relata que “cuando comenté a mi papá que quería estudiar, me había dicho que no podía apoyarme porque tenía un hermano que también estudiaba en la universidad [...] entonces, por esa razón yo salgo a trabajar y bueno pues con ese dinero llegué aquí.” La preferencia por el hermano varón interrumpió temporalmente la trayectoria educativa de Orieta, ya que dedicó un año al trabajo agrícola para poder ahorrar, pero su decisión de continuar estudiando le permitió migrar a Iquitos e ingresar a la universidad. Sin embargo, estas barreras pueden ser más onerosas para otras jóvenes.

DIFICULTADES DE CONECTIVIDAD Y ACCESO A EQUIPOS

Loreto es una región que presenta una deficiente conectividad a internet y carecía de enlace de fibra óptica durante el periodo de investigación. Por ello, entre los factores adversos que tuvieron mayor incidencia en la interrupción de los estudios se encuentran las dificultades para garantizar el acceso adecuado a equipos e internet para la educación a distancia. Estas dificultades confirman las persistentes brechas digitales en el país, las cuales han limitado el acceso a la educación a parte de la población durante la crisis, particularmente las poblaciones rurales e indígenas. En efecto, la modalidad a distancia significó un reto para los jóvenes indígenas,

quienes debían contar con los dispositivos tecnológicos necesarios y con una conectividad de internet adecuada para acceder a las clases virtuales.

Beca 18 proporciona una laptop a sus becarios, lo cual significó un importante apoyo académico, y más aún para la educación a distancia. No obstante, en casos de pérdidas o daños, no se brinda ningún tipo de soporte técnico, lo cual debe ser asumido por el becario. En un contexto de educación a distancia, la ausencia de un dispositivo digital puede configurarse en un escenario de interrupción, como lo muestra el caso de Hernán.

Hernán es un joven de la etnia maijuna, quien cursaba ya el cuarto año de su carrera al iniciarse la pandemia. Su laptop se averió antes de la pandemia y Hernán solo contaba con un celular smartphone para realizar sus trabajos académicos, lo que limitaba su desempeño. Durante la pandemia, también este equipo se averió, de manera que Hernán se quedó sin ningún tipo de dispositivo que le permita acceder a las clases virtuales.

La beca nos da: “Si malogran su *laptop*, los responsables son ustedes. Si lo dañan, ustedes mismos lo consiguen”. No se responsabiliza de nada PRONABEC, ni la universidad misma. [...] entonces por eso que no sé cómo estar ligado a las clases, qué cursos están llevando, por eso ya no pude ya (continuar). (Hernán, 32 años, exestudiante de EIB, Universidad Científica del Perú, Beca 18- EIB, comunicación personal)

A su vez, resulta fundamental contar con una conectividad adecuada, por lo que se requiere de una cobertura que la posibilite. A partir de la declaratoria de emergencia sanitaria y consecuente suspensión de las clases presenciales, como ya indicamos, muchos jóvenes indígenas dejaron la ciudad de Iquitos y retornaron a sus comunidades, como fue el caso de Claudia anteriormente descrito. En las zonas más alejadas, como las comunidades nativas amazónicas, la conectividad a internet resulta muy limitada, o incluso nula, debido a la falta de cobertura.

En este contexto, la iniciativa de entregar módems y paquetes de datos a estudiantes por parte de las universidades públicas presentó limitaciones importantes. Según los funcionarios universitarios entrevistados, el Ministerio de Educación indicó que los módems y paquetes de datos sean entregados de forma presencial, sin considerar que muchos estudiantes habían retornado a sus comunidades. Ello limitó que dichos estudiantes pudieran beneficiarse, además de que el servicio no comprendió una cobertura total en la región. De esta manera, se evidencia el impacto de las persistentes brechas digitales entre la población estudiantil pues, por un lado, resulta insuficiente el contar con dispositivos tecnológicos (laptop o un celular smartphone), si no se cuenta con los recursos para su mantenimiento o reemplazo, en caso de daños o pérdidas. Asimismo, se necesita de infraestructuras de conectividad que posibiliten una adecuada cobertura de internet, especialmente en las comunidades indígenas, donde dicha cobertura es más escasa.

RENDIMIENTO ESTUDIANTIL Y SITUACIÓN EMOCIONAL

Como ya indicamos para el caso de Percy, tener un promedio desaprobatorio en el semestre equivalía a la pérdida de la beca. Este fue el caso de Jonás, un joven kukama, quien, en 2019, cuando ya cursaba el cuarto año de la carrera, desaprobó un semestre y perdió la beca 18 CNA. Jonás estudiaba ingeniería ambiental en una universidad privada, de manera que interrumpió sus estudios, pero permaneció en Iquitos para trabajar y ahorrar a fin de poder pagar su matrícula y dar continuidad a sus estudios. Sin embargo, con el inicio de la pandemia, la compañía de transportes donde trabajaba detuvo sus operaciones y Jonás se quedó varios meses sin trabajo. Cuando lo entrevistamos en el 2021 aún tenía este plan en mente y trabajaba en otra actividad para reunir el dinero necesario para continuar sus estudios. Además, había iniciado una relación de pareja y migrado a otra ciudad con la perspectiva de obtener mejores ingresos. Perder la beca fue sorpresivo para él, que se había desempeñado bien en los primeros años y señalaba la importancia de contar con un mejor seguimiento de parte de tutores o personal de PRONABEC para prever y evitar estas situaciones. De hecho, el

programa ha incrementado sus sistemas de seguimiento y monitoreo desde la época en que Jonás estudiaba, buscando dar alertas tempranas en casos de riesgo académico, como nos informaron algunos funcionarios. Pero en el caso de Jonás esto no sucedió. Jonás había estudiado toda su primaria y secundaria en su comunidad nativa, y si bien era un alumno destacado, los estudios universitarios podían significar un desafío académico. Percy, quien también estudio en una comunidad, experimentó dificultades en su primer año y expresaba con claridad su crítica a la formación escolar recibida, pero también a la desigualdad de recursos para afrontar la exigencia académica en la universidad:

La enseñanza que me dieron en la secundaria acá en Loreto, bueno, en mi colegio, no fue la correcta, porque la universidad en sí, es como (que) me fuera a rebotar contra un muro, porque no entendí nada, no entendía nada lo que me daban ahí [...] y en cambio, tenía compañeros que tenían dinero y ellos estudiaban aparte que estudiaban en la universidad, estudiaban particular y ellos podían resolver ejercicios que los maestros nos daban, porque ellos tenían conocimiento de eso, en cambio, uno que no tenía la posibilidad de pagar a algún profesor que nos enseñe, aparte nos era complicado y el primer semestre no me fue muy bien [...] Llegué a jalar un curso. (Percy, 22 años, exestudiante de ingeniería química en la UNAP, Beca 18, comunicación personal)

Del mismo modo, Mirko, un joven shawi de 24 años, experimentó dificultades académicas en su segundo año, vinculadas también a la nostalgia por la familia, sensación de soledad y depresión. Vio con sorpresa que sus notas cayeron y perdió la beca antes de iniciarse la pandemia. Volvió a su comunidad para estar cerca de su familia, trabajar y ahorrar, con miras a seguir sus estudios en el futuro, pero la pandemia limitó las fuentes de ingreso, y al ser la universidad privada, no puede afrontar la pensión.

La situación emocional puede ser particularmente dura para jóvenes indígenas que se hayan a uno o más días de viaje

de sus comunidades, y para quienes el costo del traslado es alto. Como señala Orieta: cuando no tienes prácticamente nadie aquí, para mí es algo que es bien triste, en una parte porque no tienes a tu familia a tu lado, eso es algo muy complicado y personas que no se aguantan ya regresan también.” Si bien algunos logran superarlo, otros se ven más afectados y ello influye también en su rendimiento.

Los factores que hemos ido señalando en este apartado confirman lo que otros estudios señalan: la brecha digital y el desigual acceso a conectividad ha impactado especialmente a los pueblos indígenas (Olivera et al., 2021; Garcés 2023), generando interrupciones en sus trayectorias educativas durante el periodo de educación remota de emergencia. El impacto socioemocional de la pandemia ha sido también considerable, ya sea por la enfermedad de sus familiares o de ellos mismos, así como los temores vinculados a la enfermedad (Garcés 2023). Un factor menos señalado en la literatura tiene que ver con la sobrecarga en los cuidados al interior del hogar que pueden haber experimentado las estudiantes mujeres; de modo más general, se perciben desigualdades de género en el acceso de las mujeres a la educación superior, tanto por el menor número de estudiantes que se identifican como por los testimonios recogidos sobre un menor apoyo a las mismas. De otro lado, y como factor preexistente a la pandemia, la pobre preparación previa durante su trayectoria escolar que ellos mismos señalan, colocaba en desventaja a los estudiantes indígenas y en algunos casos llevó a promedios desaprobatorios que acarrearón la pérdida de la beca. Llama la atención sin embargo la sorpresa con la que vivieron estos resultados y el poco seguimiento a sus dificultades académicas de parte de tutores en la universidad o asesores del PRONABEC. En las entrevistas realizadas a los funcionarios se indicaba que hoy en día hay un sistema de alerta temprana para los estudiantes en riesgo académico y que el programa tiene más flexibilidad para los casos afectados por la enfermedad, buscando reincorporar a aquellos que, como Percy, perdieron su beca por encontrarse enfermos. Sin

embargo, es también claro en las entrevistas a funcionarios que las medidas tomadas para atender a los becarios no consideran las necesidades particulares de los jóvenes indígenas, sino que van dirigidas a los estudiantes becarios en general. Más allá de los cupos especiales para el ingreso en la universidad pública, no existían medidas específicas para atender a los estudiantes indígenas y estos permanecían en gran medida invisibles frente a las autoridades, que no tenían un registro detallado de cuántos estudiantes indígenas albergaba su institución, sus características, procedencias y necesidades.

LA BECA COMO UN FACTOR DE PROTECCIÓN: CONTINUIDAD EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

A pesar de la dureza con que se vivió el COVID en la región, la tasa de deserción estudiantil el primer año de la pandemia fue del 12 % en la región Loreto, inferior al promedio nacional, que se situaba en 18,27 % en el primer semestre del 2020 y en 16,19 en el segundo semestre (Minedu 2021). Al indagar con los jóvenes becarios indígenas que sí lograron continuar sus trayectorias educativas, encontramos que la beca constituyó un factor de protección que interactuaba con otros. Así, por ejemplo, cuando los estudiantes optaron por volver a su pueblo, pero este contaba con conexión a internet, lograron mantener su condición de estudiantes a la vez que contaban con el respaldo familiar y evitaban el costo emocional que suponía la separación en tiempos críticos como el COVID-19. Otros estudiantes se movilaron a la capital de su distrito o permanecieron en la ciudad para asegurar su acceso a internet, y contaron con la beca para afrontar sus gastos y el costo de la conectividad; algunos de ellos, que vivían en la residencia de la OEPIAP, recibieron el soporte de su organización para conseguir medicinas e insumos cuando cayeron enfermos. Algunos estudiantes mencionan asimismo el acompañamiento de PRONABEC mediante charlas, cursos de reforzamiento, seguimiento y comunicación a través del WhatsApp, que los ayudó a mantener la motivación en sus estudios. Examinamos estos factores a continuación.

LA DECISIÓN DE REGRESAR AL HOGAR DE ORIGEN Y EL APOYO DE LA FAMILIA

Julia, estudiante yagua de 21 años, retornó a su hogar de origen al poco tiempo de iniciarse la pandemia. Sus padres, originarios de una comunidad, vivían ahora en la capital del distrito, el cual gozaba de acceso a internet. Si bien la calidad de la señal no era óptima, le permitió mantenerse conectada a sus clases a través de la educación remota. El retorno implicó una nueva convivencia con la familia después de más de tres años de autonomía residencial en la ciudad de Iquitos y hacer pública la convivencia con su pareja en dicha ciudad, a la cual dieron continuidad en el hogar paterno. Julia contó con el apoyo de sus padres y hermanos para continuar sus estudios y ello fortaleció su motivación. Cuando migró a la ciudad por primera vez, extrañaba a su familia, que se encontraba a una distancia de más de un día de viaje. Aunque logró acostumbrarse, estar de vuelta significó también una tranquilidad emocional que se verificó cuando todos enfermaron de COVID. Lograron curarse con medicinas tradicionales preparadas por su madre, como también reportan otros estudiantes indígenas “gracias pues a las plantas medicinales que ellos conocen, preparan y han tomado y no le ha perjudicado casi nada a ellos (familia)” (Marcos, 23 años, estudiante de ciencias sociales de la UNAP, Beca Permanencia). Recurrir al conocimiento de plantas y medicina tradicional para combatir la pandemia fue frecuente entre los pueblos amazónicos (Garcés 2023, Duffo 2022), que recrearon su conocimiento de plantas usadas para afecciones respiratorias y lo adaptaron a la nueva enfermedad, en un contexto de desabastecimiento y desatención de un servicio de salud colapsado.

También se visibiliza entre las familias de los jóvenes indígenas las redes familiares extensas y la solidaridad de las mismas para hacer frente a la enfermedad de miembros del grupo. Es el caso de Magali, por ejemplo, una joven murui cuyos padres y tíos juntaron esfuerzos para afrontar la enfermedad de la abuela:

Sí, ahí mis padres con sus demás hermanos ahí colaboraban entre ellos, a veces apoyar a mi abuela que estaba más grave,

necesitaba más oxígeno, tenían que colaborar por ella ... ellos querían que se sane mi abuela. (Magali, 20 años, estudiante de ingeniería de sistemas, UCP, Beca 18 CNA, comunicación personal)

Para otros becarios, contar con cobertura de internet requería trasladarse a la capital de su distrito, más cercana a su comunidad, como en el caso de Aaron, estudiante shawi, cuya comunidad queda a 3 horas de la capital de distrito, pero a 18 horas de Iquitos. La beca les permitió a estos jóvenes adquirir paquetes de datos que facilitaron la conectividad y evitó que tuvieran que buscar medios de subsistencia que interfirieran con sus estudios:

El Estado nos da una subvención de 1050, de ahí lo sacamos para pagar nuestro internet, nuestro cuarto, comida [...] en la universidad si hay modem para los estudiantes con recursos bajos, pero nosotros no, bueno yo personalmente no, porque a mí ya me apoya el Estado y yo me contento con eso nomás. (Aaron, estudiante de enfermería, UNAP, Beca 18 CNA, comunicación personal)

Una mayor cercanía a la familia contribuyó al bienestar emocional de los jóvenes, especialmente cuando contaban con el apoyo familiar para continuar sus estudios. La subvención de la beca les permitió afrontar gastos adicionales como el costo de internet y dedicarse exclusivamente a sus estudios. Si bien todos reconocen la importancia de este apoyo económico, también resaltaron otros apoyos que fueron de utilidad académica o emocional.

ACOMPañAMIENTO INSTITUCIONAL

La universidad pública de la región apoyó con módems y planes de datos a los estudiantes que lo requerían, pero como señalaba Aaron unas líneas atrás, por ser becarios, los jóvenes contaban con su subvención y por ello podían adquirir el servicio de internet. También se indicó apoyo de la universidad frente al COVID una vez que se estabilizó un poco la atención:

La universidad sí tenía un comando COVID, había doctores que designaban para estudiantes, [...] si continuaba así iba a acudir a la universidad, la universidad tenía posibilidad de apoyarme. (Marcos, 23 años, estudiante de ciencias sociales de la UNAP, Beca Permanencia, comunicación personal)

Sin embargo, las y los estudiantes mencionaron con más frecuencia el apoyo de PRONABEC. Esta institución tiene una agencia descentralizada y los becarios son asignados a un gestor o asesor que se encarga de darles seguimiento. Algunos estudiantes indicaron que PRONABEC les ofrecía cursos adicionales gratuitos de reforzamiento académico, capacitaciones y charlas sobre las formas de cuidado sanitario durante la pandemia (y antes de ella en temas como salud reproductiva) y el envío de cuestionarios para conocer el estado emocional de los estudiantes. Este apoyo institucional fue valorado y representó una fuente adicional de motivación. Abel, por ejemplo, estudiante kukama que estaba en su segundo año de estudios, detalla los apoyos recibidos:

Cuando estaba en 4.º ciclo, en estática de materiales o mecánica de materiales, cuando la clase no se entendía, teníamos ciertas dudas, entonces ahí solicitábamos un reforzamiento por las tardes y nos aclaraban. El profesor lo contrataba PRONABEC solo para esos cursos. [...] Hay cursos virtuales que son gratuitos que podemos llevar. Lo suben al sistema de intranet de Beca 18, ahí nos pasan la voz que está disponible ese curso y nosotros lo llevamos. Debería ser voluntario, pero nos exigen a todos, pero hay que verlo como un apoyo. Hay cursos de geometría química, inglés, cursos sociales, todo [...] Tú eliges, solamente tienes que cumplir porque te dan certificado.”

(Abel, 20 años, estudiante en ingeniería civil en la UCP, Beca Permanencia, Iquitos, comunicación personal)

Otros jóvenes como Julia y Aaron valoran la comunicación constante con el gestor o asesor de PRONABEC y lo consideran una fuente adicional de motivación y apoyo:

El (gestor de PRONABEC) manda siempre al grupo, casi todas las semanas, tres veces a la semana, [...] para todos los becarios en un grupo de WhatsApp de mi promoción, pero de alguna u otra forma yo le siento que es un consejo que él nos da y nos da ánimos para seguir adelante [...] yo lo tomo como un apoyo porque sus palabras que nos dice él como que nos sube el ánimo, nos da ánimos para seguir adelante, de no decaer [...] o cualquier emergencia que tengamos le llamamos a su privado y él nos da solución. Siempre nos ha apoyado si algún becario está enfermo, siempre le brinda su apoyo, siempre está PRONABEC presente. (Julia, estudiante de enfermería, UNAP, Beca 18 CNA, comunicación personal)

Muy aparte del apoyo económico que nos dan también a veces nos dan charlas de orientación y ese gran apoyo, eso es lo que nos brinda siempre, a veces también nos dan personalmente, cuando tenemos un problema lo conectamos y nuestros asesores nos ayudan. (Aaron, 23 años, estudiante de enfermería, UNAP, Beca 18 CNA, comunicación personal)

Ello contrasta con las experiencias de otros becarios, tanto las que hemos expuesto anteriormente, como de otros que también manifestaron poco acompañamiento de PRONABEC, lo que podría estar indicando diferentes estilos entre los gestores / asesores o diferentes momentos en el programa y cómo se ha ido ajustando a las necesidades de los estudiantes. Queda claro sin embargo que aquellos que recibieron algún tipo de acompañamiento o reforzamiento, lo valoraron positivamente, si bien también ofrecieron sugerencias para mejorar como recoger necesidades de los becarios y ofrecer dichos cursos en momentos oportunos del semestre.

EL APOYO DE LA ORGANIZACIÓN INDÍGENA

Yo vine acá a la ciudad de Iquitos con el propósito de estudiar una carrera, vine acá a la ciudad desde una provincia, desde una comunidad, [...] en sí no tengo ningún familiar acá en la ciudad, gracias a la organización de estudiantes de los pueblos indígenas de la Amazonía Peruana OEPIAP, me

ha acogido pues, felizmente tuve esa oportunidad de conocer a estudiantes de aquel tiempo. (Marcos, 23 años, estudiante de ciencias sociales de la UNAP, Beca Permanencia, comunicación personal)

Marcos, un estudiante shawi, no pudo acceder a la Beca 18 CNA por dificultades administrativas, pero al saber de la existencia de la Organización de Estudiantes de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana (OEPIAP), se desplazó a Iquitos para postular a la UNAP. El alojamiento y alimentación que le proporcionó la organización le permitió ingresar y estudiar dos años en la universidad hasta que pudo optar por la Beca Permanencia, que le ofreció un estipendio económico para afrontar otros gastos como pasajes, materiales, etcétera. Cuando la pandemia empezó, la OEPIAP brindó apoyo a los estudiantes de la residencia cuando cayeron enfermos de COVID, como recuerda Orieta, estudiante awajun:

La organización siempre estuvo ahí con los medicamentos, siempre hacían gestiones, se iban a pedir algunos medicamentos al Gobierno Regional porque es quien apoya la organización. A través de esas gestiones, nos mandaban medicamentos. (Orieta, 21 años, estudiante en educación, Beca Permanencia, Iquitos, comunicación personal)

No fue fácil sostener la organización en momentos de crisis, pero los estudiantes organizados lograron hacerlo y apoyarse mutuamente, ya que no todos podían volver a sus comunidades y de hecho la gran mayoría se mantuvo en Iquitos para continuar sus clases (90 de 120):

La pandemia yo creo que nos ha afectado bastante a todos, en nuestro caso por ejemplo nos ha afectado bastante en lo que es la organización porque, o sea, sostener a la organización, gestionar en plena pandemia para la estabilidad de la organización ha sido complicado [...] nosotros como dirigentes tuvimos que salir en plena cuarentena y buscar

el apoyo de las instituciones, a tocar las puertas y comprar, proveer nosotros mismos. (Marcos, 23 años, estudiante de ciencias sociales de la UNAP, Beca Permanencia, comunicación personal)

La organización de estudiantes constituyó un importante apoyo durante la pandemia, gestionando la alimentación, pero también las medicinas, y ofreciendo soporte emocional entre sus miembros en un momento de aislamiento. Estas medidas permitieron a muchos estudiantes continuar con sus estudios y sobreponerse a la enfermedad. De modo más general, la organización ha permitido el ingreso de estudiantes a la universidad antes de la aparición de las becas y en paralelo con ellas, en tanto muchos estudiantes no logran la Beca 18 o deben esperar al menos un año o dos para optar por la Beca Permanencia. En ese sentido, la OEPIAP es un soporte fundamental para los jóvenes indígenas. Sus gestiones no han sido sencillas, implican constante interacción con las autoridades regionales y consumen el tiempo de sus dirigentes de manera regular.

Como hemos visto en esta sección, a pesar de la dureza de la crisis, diversos factores interactuaron con la beca y contribuyeron a dar continuidad a las trayectorias educativas de los jóvenes indígenas en el contexto de crisis. En efecto, la beca constituyó un factor de protección cuando se combinó con otros elementos, como el retorno al hogar y el apoyo de la familia, así como su soporte emocional en el momento de la pandemia; para ello resultaba fundamental el acceso a internet de modo que pudieran mantener la educación remota. En algunos casos, la conexión se hallaba disponible en las capitales distritales, de modo que viviendo ahí algunos jóvenes podían permanecer más cerca de su familia y la beca les permitía solventar los gastos de su manutención y conectividad. En otros casos, era necesario permanecer en la ciudad y ahí fue fundamental contar con el apoyo de la OEPIAP, organización indígena que trabajó colectivamente por el bienestar de los jóvenes indígenas que agrupaba. El PRONABEC asimismo ofreció diversos apoyos que contribuyeron a la permanencia de los jóvenes, desde charlas y cursos de reforzamiento hasta consejos y acompañamiento frente a

las dificultades que surgieron. Este panorama nos muestra la capacidad de agencia y organización colectiva que desplegaron estos jóvenes indígenas para dar continuidad a sus trayectorias educativas, y la importancia que tuvo para ellos contar con un apoyo económico como el que proveía la beca.

REFLEXIONES FINALES

Los jóvenes indígenas de la Amazonía peruana están accediendo cada vez en mayor medida a la educación superior, aunque aún se encuentran subrepresentados en este nivel educativo. En este estudio pudimos dialogar con jóvenes indígenas que provenían de comunidades nativas de la Amazonía peruana. Como muchos otros jóvenes, han aprovechado los programas de beca que ofrece el Gobierno desde hace unos años para dar continuidad a sus trayectorias educativas. Algunos de ellos también han construido alternativas colectivas para hacer frente a sus necesidades de subsistencia mientras estudian y han gestionado cupos de acceso a la universidad pública a través de su propia organización (OEPIAP). El camino de la educación superior no es sencillo para estos jóvenes, pues deben dejar lejos a familiares y amigos, en sus comunidades y pueblos, que distan varias horas y días de la ciudad capital de la región, Iquitos, donde se ubican las universidades. Las demandas académicas muchas veces les demuestran que “la enseñanza en el campo, en las zonas rurales, es muy diferente a la de la ciudad” (Nicanor, 22 años, estudiante de ingeniería civil UCP, comunicación personal, Beca 18-CNA), indicando que no sienten que tengan la formación escolar que supuestamente deberían. Adicionalmente, aunque no hemos profundizado en ello en este estudio, es claro a partir de otros estudios que los conocimientos indígenas siguen marginados del conocimiento que se valora, enseña y aprende en la universidad convencional (Ames, 2024), de manera que los estudiantes indígenas se encuentran en desventaja.

En este escenario, nos enfocamos en un momento particularmente crítico de las vidas de estos jóvenes: la pandemia por COVID-19 y las medidas que supuso de educación remota para todo el sistema educativo a lo largo de más de dos años. La pandemia

afectó de manera temprana e intensa a la ciudad de Iquitos, y a sus comunidades universitarias. Ello tuvo un impacto negativo en la trayectoria educativa de algunos jóvenes que dejaron de estudiar por enfermedad propia o de parientes cercanos que debían atender, por la falta de conectividad en sus comunidades y por la escasez de trabajo y fuentes de ingreso para solventar sus pensiones cuando perdieron la beca por problemas de rendimiento académico, muchas veces vinculado a su bienestar emocional. Sin embargo, muchos jóvenes continuaron sus estudios, apoyándose en su familia y sus redes de parentesco más extendido para enfrentar la enfermedad, la incertidumbre y la carga emocional que implicó el período de pandemia. Recurrieron también a los conocimientos tradicionales de sus pueblos para curar y sanar y a las formas organizativas propias de la comunidad trasladada a la organización estudiantil. Dicha organización fue un soporte fundamental para aquellos que no pudieron retornar a sus comunidades y gestionó para ellos alimentación y medicinas que fueron cruciales para enfrentar la pandemia. La universidad pública ofreció también apoyos puntuales, y particularmente el PRONABEC brindó acompañamiento y cursos de reforzamiento que fueron especialmente valorados por los estudiantes.

Los resultados del estudio muestran que la beca puede constituir efectivamente un factor de protección frente a momentos de crisis como la pandemia, ofreciendo recursos materiales para la compra de servicios de internet o equipos y garantizando las necesidades básicas para que los jóvenes puedan dedicarse a los estudios. Ser parte del programa, especialmente en el caso de Beca 18, no tanto así en Beca Permanencia, implica un mayor seguimiento y acompañamiento desde la entidad que gestiona las becas, PRONABEC, que también es valorado por los estudiantes y puede constituirse en un soporte emocional o al menos una fuente de motivación. La beca sin embargo resultó insuficiente ante situaciones de nula conectividad en las comunidades nativas, mostrando que la brecha digital es más aguda en estos territorios y revelando la desigualdad en el acceso a los servicios digitales. El estudio también sugiere una mayor dificultad de las mujeres indígenas para ingresar y mantenerse en la educación superior, tanto por sus roles tradicionales de cuidado

en sus hogares y comunidades, como por la demanda adicional de trabajo que supuso el trabajo del cuidado durante la pandemia. Nuestra muestra sin embargo es pequeña para profundizar más al respecto, pero es un tema que debería abordarse en una futura agenda de investigación y que ya viene siendo señalado en otros estudios (Pesantes y Cárdenas 2019; Cárdenas et al., 2023).

Como mencionamos en la sección metodológica, este estudio hace parte de un trabajo más amplio que incluyó también a estudiantes no indígenas (Ames y Cavagnoud, 2023; Cavagnoud y Ames 2024). Ello nos permite afirmar que los factores de interrupción y continuidad de las trayectorias educativas durante la pandemia muestran muchas similitudes en ambas poblaciones, pero también particularidades: el peso de la organización estudiantil indígena, la importancia de las redes familiares, nucleares y extensas, el recurso al conocimiento medicinal tradicional, son elementos característicos de los estudiantes indígenas y que contribuyeron a su mantenimiento en la educación superior. Al mismo tiempo, la falta de conectividad en sus comunidades es más palpable, así como algunas dificultades académicas que se identifican de la formación secundaria, revelando la desigualdad en el acceso a servicios que ha caracterizado la atención brindada a la población indígena.

Los resultados que ofrece esta investigación permiten visibilizar los múltiples esfuerzos que realizaron los jóvenes estudiantes indígenas durante el período de pandemia para dar continuidad a sus trayectorias educativas, la importancia de los apoyos institucionales, el acompañamiento y el soporte económico como la subvención que ofrece la beca. Reforzar los primeros, de manera que más estudiantes becarios accedan a acompañamiento y apoyos institucionales, parece ser necesario a partir de los testimonios aquí recogidos. También queda en evidencia que la pobreza y menor acceso a servicios públicos sigue poniendo en desventaja a las poblaciones indígenas, cuyas tierras se encuentran asediadas por intereses forestales, mineros, agrícolas y por peligros climáticos como los recientes incendios forestales. La búsqueda de una formación profesional por parte de estos jóvenes indígenas debe entenderse también en el marco de este contexto de despojo, en medio del cual individuos,

familias y organizaciones intentan construir capacidades, alternativas y nuevos liderazgos para hacer frente a todo ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, Patricia (2024). Is there room for interculturality? Indigenous youth in peruvian private universities and the scholarship programme Beca 18. *Ethnography and Education*. 1-23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2024.2367496>
- Ames, Patricia, y Cavagnoud, Robin (2023). ¿Desigualdades persistentes en la educación superior? Trayectorias educativas, permanencia e interrupción de estudiantes peruanos becarios. En Martín Unzué y Daniela Perrota (coords.), *Nuevos desafíos para la educación superior regional* (pp. 99-115). Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249051/1/Nuevos-desafios-educacion.pdf>
- Ames, Patricia (2021). Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15), 9-36. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/360/295>
- Ames, Patricia (2020). Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. En Andre Pires, Helena Sampaio y Luis Sime (orgs.), *Ensino superior no Brasil e no Peru e as politicas de inclusao nas ultimas decadas*. (pp. 149-168). CAMPINAS: FE Campinas. <https://www.fe.unicamp.br/noticias/ensino-superior-no-brasil-e-peru-e-politicas-de-inclusao-nas-ultimas-decadas-educacion>
- Buu-Sao, Doris (2012). Etnography of an indigenous student organization in Peruvian Amazonia: the ambivalence of protest. *Critique International*, 4(57), 37-52. <https://shs.cairn.info/journal-critique-internationale-2012-4-page-37?lang=en&tab=auteurs>

- Cárdenas Palacios, Cynthia; Pesantes, María Amalia; Belaunde, Luisa Elvira, y Cortez, Leonardo (2023). *Supporting indigenous women in science, technology, engineering and mathematics in Peru*. [Research report]. Crónicas, Centro de Excelencia en Enfermedades Crónicas. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Cavagnoud, Robin, y Ames, Patricia (2024). Persistence, retention, and interruption in higher education among Peruvian scholarship students in a context of emergency remote learning. *Education Policy Analysis Archives*, 48. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8476>
- Chávez, Claudia; Yon, Carmen, y Cárdenas, Cynthia (2015). *El aporte de los egresados del Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica de AIDSESP a la salud intercultural*. [Documento de trabajo. Serie de Políticas]. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/450>
- Comunicarte (2023). *Iquitos, la primera ciudad en caer: relatos en pandemia*. Lima: Iniciativa ComunicArte Perú / MINSA / LIPECS.
- Cuenca, Ricardo, y Rodrigo Niño (2011). *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. [Documento de trabajo N.º 160]. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Duffo, Dana (2023). *Comando Matico: la construcción política de la plataforma Facebook para hacer frente a la pandemia por COVID – 19*. Tesis para optar el título de licenciada en antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Durand, Anahi (2017). *Educación superior intercultural indígena: en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos*. Lima: ITACAB.
- Elder, Glen; Johnson, Monica, y Crosnoe, Robert (2003). The emergence and development of life course theory. En Jeylant Mortimer y Michael Shanahan (eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

- Estadística de la calidad educativa (ESCALE) (2024). *Indicadores de la educación*. <https://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>
- Garcés, Fernando (coord.) (2023). *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Hidalgo, Alejandra (2017). Chichinmanum Weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. *Anthropologica*, 35(39), 189-214.
- INEI (2018). *Autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana. Censos Nacionales 2017*. Lima: INEI.
- Ministerio de Educación (2021). *La universidad peruana: de la educación remota a la transformación digital. El sistema universitario frente al COVID-19 durante 2020 y 2021*. Lima: Ministerio de Educación.
- Olivera, Inés (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: avances y desafíos en el marco actual de las políticas. En *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 249-276). Córdoba: UNESCO / IESALC / Universidad Nacional de Córdoba.
- Olivera, Inés; Saldarriaga, Alejandro, y Pesantes, María Amalia (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 443-469. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>
- Pesantes, María Amalia, y Cárdenas, Cynthia (2019). “Nosotras también podemos”. *Mujeres indígenas en la Universidad de la Amazonía Peruana y la Universidad Científica del Perú*. [Informe de investigación]. <https://cies.org.pe/investigacion/nosotras-tambien-podemos-mujeres-indigenas-en-la-universidad-de-la-amazonia-peruana-y-la-universidad-cientifica-del-peru/>
- Ruiz, Eduardo (2008). En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006. En *Análisis de programas*,

- procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE https://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/LIBROGRADE_ANALISISDEPROGRAMASEDUCATIVOS.pdf
- Sanborn, Cinthya, y Arrieta, Alonso (2011). Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente. En Cinthya Sanborn (ed.), *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*. (pp. 227-266) Lima: Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1207/SanbornCynthia2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Steele, Diana (2018). Higher education and urban migration for community resilience: indigenous amazonian youth promoting place-based livelihoods and identities in Peru. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(1), 89-105 <https://doi.org/10.1111/aeq.12233>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima: SUNEDU.
- Trapnell, Lucy; Robilliard, Sandra, y Medina, Dubner (2018). *Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana (FORMABIAP): repensando la Educación Intercultural Bilingüe*. Iquitos: FORMABIAP / AIDSEP.
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Santiago: UNESCO.

JÓVENES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

INTERPELACIONES A LAS UNIVERSIDADES DESDE TRES ESCENARIOS INSTITUCIONALES

**Mariana Paladino
Macarena Ossola
Gabriela Czarny**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se inscribe en el marco de estudios de carácter socioantropológico que desde hace algunos años buscan conocer las experiencias de vida y la construcción de subjetividades entre los jóvenes indígenas, y el lugar que en ello juega el acceso y la formación en el nivel de la educación superior.

Resulta del intercambio y diálogo que las tres autoras venimos manteniendo en diferentes espacios académicos, seminarios, talleres y congresos, ya hace más de 10 años¹. Si bien traba-

1 Entre los diferentes y recientes espacios compartidos, destacamos el taller “Abordajes epistemológicos y metodológicos de investigación sobre las experiencias formativas de jóvenes indígena”, que coordinamos de forma virtual, en el año 2020, en el contexto de la pandemia de COVID-19. La virtualidad de los encuentros que se desarrollaron mensualmente a lo largo de todo ese año, y en los que participaron algunos de nuestros tesisistas y otros estudiantes de maestría y doctorado, de Argentina, Brasil y México, fue una oportunidad rica de intercambio entre todos los participantes. Como resultado, organizamos el boletín N.º 3 del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad CLACSO: “Educar en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades”, y elaboramos algunos artículos en conjunto entre algunos de los integrantes del taller (Santos et al., 2020; Czarny y Hernández, 2020; Paladino et al., 2020).

jamós en diferentes países, con tradiciones académicas y realidades educacionales distintas, y en los que se operan construcciones específicas de aboriginalidad (Briones, 2005), hemos reconocido problemáticas comunes que buscamos indagar y analizar aquí.

Cuando iniciamos nuestras investigaciones sobre el tema (Czarny, 2006; Paladino, 2006; Ossola, 2015), aún eran pocos los trabajos antropológicos sobre las juventudes indígenas, como así también sobre la educación superior y los pueblos indígenas, que en la actualidad tienen una agenda importante en el campo educativo en Latinoamérica. Este campo ha cobrado mayor presencia en los países de la región, y ello indudablemente se debe a las acciones que desde hace décadas vienen llevando a cabo diversas organizaciones y movimientos indígenas, así como las mismas juventudes con su participación en la vida universitaria.

En las etnografías clásicas la noción de joven indígena fue invisibilizada no solo por no formar parte de las categorías etarias propias de los pueblos con quienes los antropólogos estudiaban, sino también debido a los sesgos epistémicos que orientaban a muchos de esos trabajos, centrados mayormente en las perspectivas de hombres y adultos (Urteaga y García Álvarez, 2015).

En las últimas décadas, las/los jóvenes indígenas han comenzado a tener visibilidad en relación con procesos de desigualdad social y discriminación cultural, pérdida territorial, deterioro del medio ambiente, procesos que han generado movimientos migratorios hacia las ciudades, así como la organización de colectivos indígenas. Así mismo, su visibilidad también se vincula a la creciente escolarización y a la ocupación de espacios donde son protagonistas de diversos movimientos (políticos, artísticos, intelectuales, entre otros). En este contexto, el avance de las organizaciones indígenas y sus luchas por el reconocimiento de derechos, han dado impulso a las voces juveniles.

En el área de la educación superior, las políticas denominadas de “acción afirmativa”, de “inclusión educativa” o de “interculturalidad” (Mato, 2008), están impactando en el acceso creciente de las juventudes indígenas a la universidad. La permanencia de

estos en dicho espacio repercute en la creación de condiciones que se asemejan a las de otras juventudes no indígenas, como la convivencia entre pares sin vínculos de parentesco y entre diferentes géneros, mayor autonomía y cambios en los roles de género y deseos y proyectos relacionados a las maternidades / paternidades, así como en las expectativas de futuro con relación a las generaciones anteriores, entre otros aspectos significativos.

Nuestras investigaciones se enfocan en los procesos educativos de nivel superior que recorren jóvenes indígenas en Argentina, Brasil y México, con el interés de indagar los sentidos que le atribuyen al acceso y permanencia a la universidad, así como algunos de los impactos que promueve la profesionalización y los modos —diversos y multiformes— en que la experiencia de la escolaridad es vivida por los mismos y sus comunidades de pertenencia.

En este trabajo, discutiremos solo una parte de nuestros estudios, buscando analizar algunas de las interpelaciones que tensionan el cotidiano universitario de los estudiantes con quienes trabajamos. Así, el artículo se organiza en tres partes. En una primera parte, trataremos sobre el enfoque metodológico que orienta nuestros estudios, lo cual es importante para contextualizar desde donde miramos y nos posicionamos en los espacios que investigamos e intervenimos.

En una segunda parte, presentaremos brevemente algunas informaciones sociodemográficas sobre las poblaciones indígenas de Argentina, Brasil y México, así como sobre las políticas indigenistas y las luchas y reivindicaciones de los movimientos indígenas en estos países, principalmente las que se refieren a educación escolar. Lo anterior busca caracterizar los escenarios a los cuales venimos haciendo seguimiento.

En la tercera parte, indagaremos sobre algunas interpelaciones que los jóvenes indígenas atraviesan desde diversos sectores y que ponen en tensión sus procesos formativos.

En las consideraciones finales, plantearemos problemáticas, desafíos y temas emergentes que reconocemos en nuestras investigaciones, bien como una agenda para seguir profundizando en el campo.

SOBRE NUESTRO ENFOQUE METODOLÓGICO

Desarrollamos nuestras investigaciones desde la Antropología de la Educación, ya que nos permite comprender la complejidad de los sistemas educativos y su relación con la cultura, la sociedad y el cambio social. Desde esta subdisciplina, se puede contextualizar la educación en un marco cultural más amplio, reconociendo la diversidad de prácticas educativas y las múltiples formas de aprendizaje en diferentes contextos culturales. Nuestro enfoque metodológico es cualitativo, ya que busca capturar las diferentes perspectivas y significaciones de los sujetos en sus espacios y territorios, a través de la observación participante, el diálogo y la interpretación en profundidad, así como la permanente reflexión entre teoría y práctica. Asimismo, este enfoque permite que los/las investigadores/as modifiquen sus preguntas originales, conforme el avance de la investigación, explorando nuevas áreas de interés y siguiendo pistas emergentes que puedan surgir durante todo el proceso de estudio.

Nuestras identidades como mujeres no pertenecientes a pueblos originarios forman parte de la revisión y una constante preocupación epistémica y ética frente a nuestras concepciones teórico-metodológicas. Somos docentes e investigadoras, que somos interpeladas por las personas y los procesos sociales que ocurren durante el desarrollo de nuestras investigaciones. Sustentamos la producción de conocimiento en el marco de la antropología social colaborativa, entendiendo que las formas de colaborar son múltiples y heterogéneas, y sin desconocer las situaciones de poder, privilegios y desigualdad que permean los contextos en los cuales desarrollamos nuestra práctica profesional.

Es importante señalar que, en Argentina, Brasil y México, la historia de la disciplina antropológica tiene características diferentes, aunque fuertemente marcada por los contextos sociales y políticos de la época. En Argentina, a partir de la década de 1970, la antropología se vio influenciada por la antropología latinoamericana, que promovía un enfoque crítico y comprometido con los problemas sociales y políticos de la región. Este enfoque incluía el estudio de temas como la identidad, la cultura popular, los movimientos sociales y la violencia política. Desde aquel

momento, la antropología social tiende a realizar investigaciones comprometidas en términos políticos con los pueblos indígenas y campesinos. En Brasil, la antropología se institucionaliza como ciencia, de forma separada de la sociología y de la filosofía, en la década de 1960. Debido a una coyuntura de dictadura militar y de emprendimientos de políticas, como construcción de carreteras, hidroeléctricas, minerías, que pusieron en serio riesgo la vida de inúmeros pueblos indígenas, un grupo significativo de antropólogos se involucró en un activismo militante, trabajando principalmente para el reconocimiento y legalización de los territorios indígenas. Así, se consolida una visión de los antropólogos como *porta voces* y *experts* de las realidades indígenas (Ramos, 2017). Sin embargo, este lugar de autoridad viene siendo cuestionado en los últimos años, sobre todo por “indígenas antropólogos” que disputan otras formas de quehacer disciplinar y que forman a partir del año 2020, la Articulación Brasileña de Indígenas Antropólogos (ABIA).

En México, la antropología tiene una larga historia como disciplina aplicada, en la cual se resalta el papel que han tenido, y en menor medida tienen hoy, los antropólogos en la construcción de las políticas indigenistas, entendidas como las políticas públicas que desde el Estado nacional se impulsaron para los pueblos indígenas desde el siglo XX a la fecha. Como un elemento que ha comenzado a ser punto de reflexión en las prácticas y quehacer antropológico podríamos señalar que comienza a presentarse un giro que va de la investigación hecha por antropólogos sobre comunidades y pueblos indígenas, hacia una investigación desarrollada junto con las comunidades y diversos agentes de ellas (Czarny y Paradise, 2019).

Estas configuraciones y tradiciones disciplinarias en cada país impactan en las formas en que los/las antropólogo/as son percibidos hasta hoy por los pueblos indígenas y campesinos, y en nuestra perspectiva demanda una constante postura autorreflexiva y crítica para evitar prácticas tutelares y extractivistas (Baniwa, 2019).

En este sentido, es importante decir que en estos años de trabajo y acompañamiento de diferentes grupos de jóvenes indígenas en los contextos en los que actuamos, ha implicado una forma de investigar que no se separa de la docencia ni de la intervención.

Investigación, docencia, extensión y actuación implicada son dimensiones indisociables en nuestro cotidiano. Así, venimos participando de algunos proyectos, que surgieron como demandas y necesidades acuciantes, como por ejemplo, la construcción de un proyecto en la Universidad Pedagógica Nacional, México, para discutir el racismo visible-invisible y sus impactos sobre el estudiantado indígena en la universidad, y promover acciones de combate al mismo; la participación en un grupo de trabajo para la implementación de políticas de acción afirmativa para el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad Federal Fluminense, Río de Janeiro, Brasil; la construcción de un diplomatura para el Acceso a la Justicia en Lengua Wichí en la Universidad Nacional de Salta, Argentina; solo para citar algunos de los proyectos más recientes en los que venimos trabajando. Los mismos han posibilitado que fortalezcamos nuestros lazos con diferentes personas, colectivos y organizaciones indígenas, y han abierto dimensiones de comprensión y análisis que tal vez una etnografía “más clásica” no permitiría dar cuenta. Diferentemente de la distinción consagrada por Geertz (2005) entre “estar allá” (el trabajo de campo) y el “escribir aquí” (el trabajo de gabinete en la universidad), en nuestras experiencias no se presenta esta separación, y la propia presencia en las instituciones donde trabajamos son complejos campos, en los que afloran permanentemente situaciones, relaciones y conflictos que merecen ser indagados. En este texto y, vinculado con lo anterior, reportamos algunas de esas experiencias a través de investigaciones desarrolladas y producidas entre las autoras con estudiantes indígenas de distintas universidades, y recuperamos parte de una creciente bibliografía sobre la temática que ha surgido en las últimas décadas.

ALGUNOS DATOS PARA CONTEXTUALIZAR LA RELACIÓN ENTRE PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA, BRASIL Y MÉXICO

En el caso de Argentina, podemos identificar la construcción de un imaginario nacional en el que se representa como un país blanco, ligado a los valores y a las pautas culturales europeos. Este imaginario impregnó la formación del Estado y permeó el trazado

de políticas y leyes, negando sistemáticamente la presencia y el aporte cultural de minorías como la población afrodescendiente e indígena (Briones, 2005). Sin embargo, el país no quedó al margen de los cambios económicos, políticos y sociales que acontecieron desde fines de 1980 y que, con relación a los pueblos indígenas, se expresa en el reconocimiento oficial de sus derechos en el plano jurídico-legal.

En Argentina un total de 1 306 730 personas se reconocen indígenas o descendientes de pueblos indígenas, lo que representa al 2,9 % del total de la población en viviendas particulares según el Censo Nacional de Población y Viviendas 2023 (INDEC, 2024). Es importante destacar el crecimiento de la población indígena en Argentina, ya que en el Censo 2010 eran 955 032 las personas auto-reconocidas en esta categoría, lo que correspondía al 2,4 % de la población (INDEC, 2010). Respecto de las trayectorias escolares de este segmento de la población, en el país se presentan fenómenos similares a los registrados en América Latina. Es decir, la tasa de escolaridad de los pueblos indígenas en el nivel primario ha alcanzado niveles de relativa igualdad en comparación con la tasa de escolaridad para la población total (UNICEF, 2010). De este modo, en Argentina, la absoluta mayoría de la población indígena de entre cinco y catorce años asiste a un establecimiento educativo (94,6 %), proporción similar a la total del país: 95,3 % (INDEC, 2004-2005). Las diferencias en las trayectorias escolares entre el segmento indígena y la población total del país muestran brechas más pronunciadas en relación con el acceso y la graduación de los niveles de escolaridad medio y superior (UNICEF, 2010). Esto se corresponde, en términos de edades, a las poblaciones adolescentes y jóvenes. Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes (indígenas), se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los niños indígenas. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. “En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años” (UNICEF, 2009, p. 34). Así, las trayectorias educativas de los indígenas en Argentina se

alejan respecto a las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando se correlacionan la edad y el año cursado o, de manera específica, se establecen correlaciones entre edad y año aprobado. De esta manera, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los pueblos indígenas asentados en territorio argentino. Cabe señalar que también existen notables diferencias en las trayectorias escolares entre los diferentes pueblos indígenas: mientras mapuches y kollas tienen altos porcentajes de asistencia escolar y egreso, los mbyá guaraní y wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (INDEC, 2004-2005 y UNICEF, 2010).

En cuanto al acceso específico a la educación superior, se sabe que la población indígena concentrada en la franja de edad de entre veinte y veintinueve años registra un porcentaje de 15 % de asistencia al nivel educativo superior (universitario y no universitario), mientras que, para la población total, en el mismo rango etario, el porcentaje asciende al 46 % (Rezaval, 2008; Paladino, 2009). Por otra parte, Paladino indica que este porcentaje (el 15 %) debe ser matizado tomando en cuenta la diversidad que caracteriza a la población indígena del país. De este modo, mientras pueblos como el mapuche registran un porcentaje del 15 %, otros, como el wichí, presentan apenas uno cercano al 1 % en la formación superior (Paladino, 2009).

Cabe destacar que durante la década 2000-2010, se generó una nueva percepción acerca de los indígenas en las universidades convencionales. Esto se debió tanto al contexto internacional de mayor visibilidad de las demandas indígenas, como así también a las luchas locales por el acceso a este nivel escolar. Simultáneamente, se gestó una nueva sensibilidad hacia la diferencia cultural, amparada muchas veces en las perspectivas multiculturalistas en boga. De ello resultó el desarrollo de programas destinados a la inclusión educativa de los jóvenes y adultos indígenas a las universidades convencionales (Ossola, 2015). Se trató de un contexto novedoso para las políticas universitarias argentinas, que históricamente han favorecido la inclusión en términos de condición socioeconómica

(Chiroleu, 2009), más no con base en la diferencia étnica, cultural y lingüística. En Argentina ha sido constante el esfuerzo por “igualar las oportunidades educativas de los sectores más pobres de la población, mientras que el reconocimiento de la identidad de algunos grupos en la educación (como mujeres e indígenas) está recién comenzando a emerger y debatirse” (Claro y Seoane, 2005, p. 158). De este modo, la adopción de criterios de identidad para la selección de estudiantes para cursar estudios de nivel superior se enmarca en un contexto donde la diversidad cultural y lingüística de la población argentina comienza a ocupar espacios sociales y legales que con anterioridad habían sido silenciados o marginales. En este contexto, surgen diversas iniciativas, como el programa para estudiantes mbyá guaraníes en la Universidad Nacional de Misiones, el programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste, el Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta, el Programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo, la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, entre otros. Más cercano en el tiempo, se desarrolló la primera Diplomatura Universitaria bilingüe y para indígenas: la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia (Universidad Nacional de Salta). Todo ello nos muestra los avances que se han producido en la interlocución entre los pueblos indígenas argentinos y las universidades convencionales, no obstante, es destacable el camino que aún falta recorrer para el reconocimiento de las demandas indígenas en la educación superior argentina.

Pasando al contexto brasileño, es importante resaltar que, si bien la población indígena es pequeña en relación con la población total, representa una enorme diversidad cultural y lingüística. Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE) de 2022, son 1 693 535 personas que se declaran indígenas, pertenecientes a trescientas cinco etnias, que hablan doscientas setenta y cuatro lenguas diferentes y representan 0,83 % de la

población brasileña. De este total, 36,73 % vive en Tierras Indígenas y 63,27 % fuera de ellas. Este dato sobre la presencia significativa indígena en las ciudades es muy importante y debería contribuir a romper con un imaginario arraigado en la sociedad brasileña, que los representa como poblaciones que viven en territorios distantes y conservando un “modo primitivo de vida”. La Constitución de 1988 introdujo una serie de innovaciones en el tratamiento de la cuestión indígena, como, por ejemplo, romper con el paradigma de la integración y afirmar el derecho de los pueblos indígenas a mantener su diferencia y formas de organización social. En sus artículos 210 y 242 se garantiza el uso de las lenguas maternas en la educación escolar y el respeto a los procesos propios de aprendizaje, además de la protección y valorización de sus manifestaciones culturales. También se reconocen los derechos territoriales indígenas (artículo 231), que hoy abarcan el 13 % de las tierras de Brasil. Cabe resaltar que las tierras indígenas son las áreas más preservadas en un país cada vez más desbastado por el extractivismo, el agronegocio y la explotación mineral.

En un contexto de permanente conflicto territorial con empresas, terratenientes y otros poderes locales, regionales y transnacionales, el acceso a la educación superior adquiere creciente importancia para los pueblos indígenas de este país un significado importante en la lucha por derechos y en la adquisición de herramientas que les permitan actuar de forma calificada en proyectos y acciones de interés para las comunidades indígenas. Así, las organizaciones indígenas ven de forma estratégica el acceso de los jóvenes a diferentes carreras, tanto en el área de la educación, como en el área de la salud, del derecho, de las ciencias sociales, entre otras.

Las primeras políticas de acción afirmativa en el país destinadas a la población indígena fueron llevadas a cabo, de forma pionera, por las universidades del Estado de Paraná, en el año 2001, y por la Universidad de Brasilia, ubicada en la capital del país, en el año 2004. En los años siguientes otras universidades aprobaron e implementaron acciones afirmativas para indígenas, en un contexto favorable que se vivía en el país, con la instalación de un Gobierno conducido por el Partido de los Trabajadores, y en un contexto en

el que los movimientos negros e indígenas reivindicaban crecientemente que el Gobierno asumiese compromisos internacionales de combate al racismo y a las desigualdades educacionales.

Es importante decir que estas políticas consistían fundamentalmente en acciones y proyectos que enfocaban en favorecer el mayor ingreso de negros e indígenas a las universidades públicas, que históricamente han sido un espacio de formación para los grupos más privilegiados, reproduciendo el racismo estructural que atraviesa la sociedad brasileña. Para la población indígena, las acciones afirmativas consistieron principalmente en dos mecanismos: la aprobación de cupos, que establecía un porcentaje específico para el ingreso de candidatos indígenas, pero que debían pasar por los mismos procesos de selección que otros candidatos no indígenas; y la implementación de “vestibulares indígenas” (exámenes de ingreso específicos), en la que se crearon procedimientos de evaluación diferenciados por parte de comisiones creadas para tal fin, en el ámbito de cada institución superior que aprobó el establecimiento de esta modalidad. Las características y los modos en que se ejecutaron estas políticas variaron según las características de las instituciones universitarias y las presiones de los movimientos y organizaciones indígenas participantes. Pese a la diversidad de escenarios podemos afirmar que en sus primeros años las políticas de acción afirmativa fueron pensadas solamente como mecanismos para ampliar el ingreso; solo años después, las políticas se amplían para atender la permanencia, proceso en el que participan la asistencia social y económica de los estudiantes indígenas, con becas y apoyos que abarcan el alojamiento estudiantil, la alimentación y el transporte, entre otros; además de las becas comunes a los demás estudiantes; y la pedagógica, en diferentes modalidades, como monitorias y tutorías.

En 2012, se aprueba a nivel nacional la llamada “ley de cupos” (Ley 12 711), que instituye la obligatoriedad de acciones afirmativas para el ingreso de estudiantes de escuelas públicas, negros, indígenas y personas con deficiencias, a partir de un sistema de evaluación único a nivel nacional. Recientemente, en el año 2023, se ve alterada por la Ley 14 723/23, en la que se aprueba

la continuidad de las acciones afirmativas, pero con algunos cambios con relación a la ley anterior.

En relación con la permanencia, la única iniciativa nacional que existe hasta ahora es el Programa Beca Permanencia para estudiantes indígenas y quilombolas, implementado en el año 2013, que destina becas con un valor mayor que el de las becas de permanencia estudiantil de convocatoria universal.

También es importante mencionar que algunas universidades vienen desarrollando una concepción más compleja sobre sus políticas afirmativas o de inclusión, con el reconocimiento que se debe fomentar el pluralismo y la diversidad no solo en el cuerpo discente, si no también docente, y rediscutir y diversificar los currículos de las carreras universitarias.

Es importante decir que, pese a la ampliación de estas políticas a nivel nacional, el acceso a las universidades públicas es limitado y desafiador para jóvenes indígenas, y predomina la inscripción en universidades privadas. Así, según el censo de educación superior del 2021 del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), el 64 % de los estudiantes autodeclarados indígenas estaba realizando sus estudios en universidades privadas (29 468), y solo el 36 % estudiaba en universidades públicas (16 784).

Un último dato contextual, importante para la comprensión de las complejidades y tensiones de la formación universitaria para jóvenes y adultos indígenas, es el hecho de que estas políticas se implementaron sin dar cuenta de garantizar antes la oferta de educación básica obligatoria, que en Brasil abarca la educación infantil, primaria y secundaria. Son muchos los pueblos o comunidades que solo tienen acceso al primer segmento de la educación primaria (primero a quinto grado), y no consiguen dar continuidad a sus estudios. Convive una gran desigualdad en el proceso de escolarización entre las diferentes etnias, y aun al interior de una misma etnia, dependiendo de las historias de contacto y relaciones interétnicas que vivenciaron y que atraviesan actualmente. Aun así, es significativo el número de jóvenes que intenta ingresar a las universidades.

En México, 23,2 millones de personas de tres años y más se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19.4 % de la población total de ese rango de edad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022), y dos millones y medio se reconocen como afromexicanas (2 % de la población) (INEGI, 2020). Según datos recientes, menos del 3 % de la población hablante de lengua indígena accede a la educación superior (CONEVAL, 2023). Las cifras anteriores refieren a una identificación que desde el Estado nacional y a través de los censos ha signado una forma de definir quiénes son o no, las personas y grupos denominados indígenas. Como en una amplia parte de los países de centro y sur América, esa identificación ha tenido como uno de los componentes centrales de la marca étnica el hecho de hablar o no, una lengua originaria. El mestizaje, como concepción política y cultural para definir la nación mexicana tuvo una fuerte promoción durante todo el Siglo XX y aún marca a varios procesos de incidencia en las comunidades originarias porque a través de este, se negó la existencia de pueblos diversos y, para las políticas públicas se ubicaron y nombraron como “indígenas” genéricos desde el Estado.

El tema sobre la presencia y el acceso a la educación superior de población indígena en este país encuentra sus antecedentes desde mediados del siglo pasado. Sin embargo, es a finales de la década del setenta, que aumentan las ofertas con la creación de programas que se impulsaron mucho antes de las acciones afirmativas dirigidas a este sector y para ese nivel educativo. Se trataron de programas vinculados con las demandas de las organizaciones y movimiento magisterial indígena. Entre ellos se encuentran: el programa para formación de etnolingüistas que funcionó solo dos generaciones en el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS), de la ciudad de México; en 1982 la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en la ciudad de México, para formación de profesionales indígenas para el campo educativo; y en 1990 las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI) en las diversidades UPN de las entidades federativas (provincias) para profesionalizar en la docencia a los

profesores que se encontraban frente a grupo en escuelas del subsistema de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Czarny, Navia y Salinas, 2022). Estos dos últimos programas se encuentran vigentes.

También desde finales de los años setenta, se generaron algunas condiciones para que la educación básica ofertara propuestas con mayor pertinencia cultural y lingüística para las niñas/os de diversas comunidades originarias y hablantes de lenguas indígenas. En este sentido, desde el sistema educativo nacional ha operado y sigue a la fecha, un área denominada Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que incorporó desde entonces enfoques conocidos en la región latinoamericana como la Educación Bilingüe Bicultural (EBB), posteriormente la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y en últimas décadas la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es decir, la EIB forma parte de un discurso educativo oficial, apropiado de diversas maneras y con significados variados por las comunidades escolares en contextos indígenas generalmente ubicados en zonas rurales.

A partir del año dos mil, cobra mayor visibilidad el tema de la Educación Intercultural Bilingüe para la agenda educativa. En los primeros años, posteriores al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN, 1994), esa propuesta formará parte de un horizonte en el campo educativo pero que por la ausencia y rompimiento de diálogo entre el movimiento y el Gobierno federal no prosperó como enfoque asumido desde las comunidades. Sin embargo, la EIB continuó formando parte del discurso oficial para la denominada educación escolar indígena en el nivel de educación básica ofertándose desde la DGEI-SEP. En la agenda educativa nacional y bajo lo que se denomina indigenismo neoliberal, cobró auge desde ese periodo la visibilidad de la educación superior para pueblos indígenas bajo propuestas interculturales. Se impulsan una serie de acciones afirmativas que buscaron favorecer el ingreso y la permanencia en la educación superior de estudiantes indígenas; se crearon diversas universidades denominadas interculturales, así como propuestas en educación superior que visibilizaron

el componente étnico-comunitario y que buscan reorientar las propuestas educativas, el currículo y el uso o enseñanza de las lenguas indígenas, así como procurar vínculos y arraigo con las comunidades originarias.

El ámbito de la educación superior y los pueblos originarios presenta a la fecha un panorama variado construido desde el sistema educativo nacional y en algunos casos desde las mismas organizaciones y comunidades indígenas. En ese abanico complejo se advierten posiciones diversas sobre cómo debería ser y para qué formar a las/los jóvenes en la educación superior; el uso y lugar de las lenguas originarias en los procesos formativos y en la producción de conocimientos, así como el replanteo de los diseños universitarios anclados en un modelo de ciencia que requiere cuestionarse desde los paradigmas y debates por la descolonización.

En el año 2019 se promueven cambios a Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019) y se propone la interculturalidad como uno de los rasgos que debe atravesar a todo el sistema educativo nacional, desde la educación inicial hasta la educación superior. Lo anterior implica, además de especificar que para las comunidades indígenas donde la lengua originaria es lengua materna se impartirá educación intercultural plurilingüe, transversalizar desde una perspectiva intercultural todo el sistema escolar en sus diversas modalidades y para toda la población en México.

INTERPELACIONES A / DE LAS JUVENTUDES INDÍGENAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS: GÉNERO, LENGUAS Y VINCULACIONES CON SUS COMUNIDADES

En el caso que una de las autoras acompaña en el contexto de un programa de la Universidad Nacional de Salta, Argentina, la experiencia de campo ha permitido vislumbrar las interpelaciones y trayectorias desiguales que las estudiantes wichí atraviesan en su escolarización.

En 2019, se aprobó en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (Argentina) la primera formación universitaria destinada exclusivamente a indígenas: la Diplomatura

en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia. Esta propuesta es impulsada por el Consejo Wichí de la Lengua Wichí a partir de la identificación de diferentes barreras que existen para garantizar el acceso a la justicia de este pueblo. A partir de ello, se señala como demanda prioritaria el reconocimiento de los derechos al uso y la promoción de la lengua indígena en todos los ámbitos que afecten a sus habitantes. Por ello, la Diplomatura asume una perspectiva “pluralista, intercultural e interdisciplinar” con el objetivo de formar intérpretes y traductores bilingües capaces de optimizar el acceso a la justicia y fortalecer la promoción y la efectivización de los derechos del pueblo wichí.

Actualmente, la carrera cuenta con 40 estudiantes que fueron seleccionados/as a través de un proceso en el que se contemplaron diversos aspectos: la pertenencia al pueblo wichí, el uso de la lengua indígena, la localidad de procedencia y el género. El proceso de selección consistió, primero, en completar una ficha de preinscripción y luego, asistir a una entrevista para conocer las expectativas de estudiar en la Carrera. Pandemia mediante, el dictado de la Diplomatura fue híbrido, con un 80 % de clases virtuales y algunos encuentros presenciales en Morillo (sede del Consejo de la Lengua Wichí), la Sede Tartagal de la UNSa (Ciudad de Tartagal, Salta) y la Sede Central de la UNSa (ubicada en la ciudad Capital de Salta, con nombre homónimo). Para acceder a la Diplomatura no era condición necesaria terminar el nivel medio de estudios, por lo que algunos/as no han finalizado la secundaria. Aquí es preciso señalar que los miembros del pueblo wichí se caracterizan por tener trayectorias formativas que se distancian respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa (Ossola et al., 2021). Así pues, las trayectorias de este pueblo están signadas por la repitencia, la sobreedad y la deserción. En este sentido, los wichí registran, por un lado, el índice más alto de uso cotidiano y fluido de la lengua indígena, la que aprenden en el hogar como primera lengua: el 85 % de los wichí mayores de cinco años reconoce comprender y hablar la lengua indígena (INDEC, 2004-2005). Por otro lado, los wichí registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina. Entre ellos/as, solo el 1,5 % ha tenido acceso a la educación superior (INDEC, 2004-2005).

Durante el cursado de la Diplomatura han surgido diferentes situaciones en las que hemos constatado la diferenciación por género entre las y los estudiantes. Esto muestra la diversidad de situaciones que se presentan entre un segmento social (indígena), que, si bien comparte cercanía geográfica, el uso de las lenguas y las demandas por educación superior, muestra una brecha en cuanto a las posibilidades de las mujeres wichí en la realización de trayectorias escolares prolongadas.

En el marco de entrevistas con las estudiantes realizadas durante 2023, encontramos que el camino de la educación superior universitaria no era una posibilidad para ellas, como sí lo era para sus hermanos varones: “para mí era un sueño imposible... mi hermano sí estudió en la UNSa, pero para mí era imposible” (estudiante mujer de la Diplomatura, treinta y cuatro años, comunicación personal, mayo de 2023). Una de las limitantes para estudiar carreras universitarias entre las mujeres, son las tareas de cuidado de familiares, principalmente hijos. De esta manera, el dictado virtual de la Diplomatura constituye un aspecto positivo para algunas de ellas: “La diplomatura así virtual o semi presencial, para mí está bien, porque veo que es muy difícil viajar, porque hay chicos que vienen de lejos, por ahí no hay plata para venir” (estudiante mujer de la Diplomatura, 27 años, mayo de 2023) o “Es lejitos para mí porque yo tengo en mi casa a mi hija que nadie lo cuida, entonces virtual sí puedo” (estudiante mujer de la Diplomatura, comunicación personal, 29 años, mayo de 2023). Es llamativo que esta desigualdad para el acceso y la permanencia de las mujeres wichí a la educación superior contraste con la puntualidad y la dedicación que ellas tienen para la presentación de los trabajos: “las chicas son las que más cumplen... o sea, siempre presentan los trabajos en tiempo y forma” (tutor de la Diplomatura, comunicación personal, 2022). Asimismo, y teniendo en cuenta que la Diplomatura es para el acceso a la justicia, es importante señalar que son las mujeres quienes hablan y ponen en evidencia los problemas que ellas atraviesan por ser mujeres y ser parte de un pueblo indígena: “los abusos de poder, las violaciones, la violencia familiar, son ellas las que dan cuenta y hablan de esos problemas” (tutor de la Diplomatura,

comunicación personal, 2022). Esto cobra mayor relevancia si se toma en cuenta que las mujeres wichí se comunican principalmente en la lengua indígena, por lo que resulta vital su formación como intérpretes en el sistema judicial, a los fines de garantizar una apropiada traducción de sus voces a la lengua española.

Este pequeño recuento de situaciones que atraviesan las estudiantes wichí de la Diplomatura nos interpelan como docentes e investigadoras, permitiéndonos observar las singularidades de las trayectorias escolares de las mujeres de este pueblo, y señalando las desigualdades que atraviesan sus historias. Al mismo tiempo, esta experiencia ha permitido que realicen un “sueño compartido” por muchas, que es dar continuidad a su formación escolar, y abre perspectivas de trabajo y actuación comunitaria, que pueden repercutir en las relaciones sociales y de género internas, entre algunas de las cuestiones importantes de seguir acompañando.

En el caso de Brasil, las referencias con las que dialogamos en este trabajo se basan en la literatura sobre el tema producida en el país, y en la experiencia de acompañamiento del colectivo de estudiantes indígenas de la Universidad Federal Fluminense por parte de una de las autoras. Esta universidad se ubica en el Estado de Río de Janeiro, y cuenta con una de las matrículas estudiantiles más numerosas del país, casi 72 mil estudiantes activos según datos de 2023. De estos, solo el 0,12 % se declaró indígena en el cuestionario étnico-racial de la matrícula. El colectivo de estudiantes indígenas (CEI) surgió de la iniciativa de dos estudiantes, de la carrera de historia y pedagogía respectivamente, que se reunieron para relevar la presencia de otros indígenas en la universidad. Se reconocían como “únicas alumnas indígenas” de las carreras que realizaban, y veían con inquietud no tener conocimiento sobre otros “parientes”. A través de la creación de redes en los centros de estudiantes de varias carreras, y también a través de la organización de una mesa de debate abierta a la comunidad universitaria, consiguieron ubicar y conocer otras personas. Hoy el colectivo es constituido por alrededor de 15 estudiantes indígenas. La mayoría de ellos se trata de jóvenes nacidos y criados en contexto urbano, que tienen al portugués como primera lengua, y que estudiaron en

escuelas convencionales, sin enfoque intercultural. Cabe destacar la presencia significativa de mujeres en el colectivo, bien como de varios estudiantes que se reconocen como trans y no binarios. Algunas de estas características (sobre todo la experiencia urbana y el hecho de haber atravesado por trayectorias escolares sin enfoque bilingüe e intercultural) contrastan con los estudios de otras investigaciones (Dal'bó, 2010; Freitas, 2015; Jodas, 2019; Luna, 2021), que han documentado las primeras experiencias de acciones afirmativas para estudiantes indígenas en otras universidades del país (que ingresaron por procesos de selección diferenciada o “vestibulares específicos”), que han atraído a jóvenes que viven en sus territorios, sobre todo del norte del país (región amazónica). La mayoría de estos han nacido y vivido hasta adolescentes en territorios indígenas, utilizando sus lenguas maternas en el cotidiano comunitario, con acceso a una educación escolar primaria y secundaria diferenciada, intercultural y bilingüe. Es importante señalar que algunas de las etnografías que se han desarrollado en este tipo de contexto institucional, llaman la atención hacia el hecho de que la universidad no estaba preparada para lidiar con las diferencias culturales y lingüísticas de estos jóvenes. Sin embargo, volviendo al caso de la UFF, los integrantes del colectivo también resaltan que la institución no reconoce ni está preparada para comprender y aceptar indígenas que no responden a los estereotipos esperados, vinculados a una “otredad exótica”. Así, son recurrentes los relatos que dan cuenta de situaciones que enfrentan en su cotidiano, de extrañamiento, prejuicio y discriminación por parte de compañeros y docentes no indígenas en relación con características tanto fenotípicas (los cuestionan por “tener piel clara” y “cabello rizado en vez de liso”), como lingüísticas (“hablar muy bien el portugués”, “no tener acento indígena”), comportamentales y culturales (“usar ropa de moda”, “haber salido de la aldea”, “usar piercing, tatuajes o modas de la ciudad”, entre otros).

En muchos relatos, la búsqueda por construir un lugar de reconocimiento en la universidad se expresa como una tensión entre mostrar “indianidad” (Pacheco de Oliveira, 2011) y “mérito”, puesto que estas características parecerían ser percibidas como

incompatibles por parte de algunos profesores y compañeros no indígenas. Es decir, al presentarse como indígenas, se pone bajo sospecha su capacidad y la legitimidad de estar en ese espacio, pero cuando se destacan como alumnos en términos de rendimiento académico, lo que se pone bajo sospecha es su identidad étnica. El hecho de “hablar, vestirse o desempeñarse bien” (en términos de un imaginario hegemónico) provoca extrañamiento en los docentes y otros compañeros de su carrera.

El acompañamiento que realizamos permitió conocer casos de estudiantes que optan por no acceder a las políticas a las cuales tienen derecho, como cupos o becas específicas para indígenas, para no tener que enfrentarse a procedimientos de heteroidentificación esencialistas, que aún vigoran en la universidad.

Sumados a los cuestionamientos que los estudiantes indígenas de la UFF atraviesan sobre su etnicidad, deben considerarse las interpelaciones relacionadas a sus identidades de género y orientaciones sexuales, puesto que tampoco se ajustan a las perspectivas dicotómicas y esencialistas de pensar sobre las relaciones de género en las poblaciones indígenas. Estas interpelaciones preocupan al Colectivo y en este sentido cabe destacar que suelen plantear estas cuestiones como foco de discusión en diversos eventos, tanto presenciales como virtuales, conversatorios o clases en las cuales participan, cuestionando las posturas enyesadas sobre identidades étnicas, de género y sexuales, y defendiendo la necesidad de enfoques interseccionales para el enfrentamiento de las situaciones de racismo y transfobia que atraviesan. Otras investigaciones (Santos, 2021) también están reportando la relevancia de la agenda LGBTQ+ en las pautas de discusión de estudiantes indígenas universitarios, que reivindican la aceptación de sus cuerpos y formas propias de habitar el espacio universitario.

Los procesos de acompañamiento formativos de estudiantes indígenas en la educación superior en México por parte de una de las autoras, recupera la experiencia como docente del programa de la Licenciatura en Educación Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. El diálogo construido con diversas generaciones de jóvenes indígena, hombres y mujeres y, de adscripción no

binaria, que han cursado el mencionado programa forma parte de los referentes que han permitido plantear procesos de investigación junto con ellos y con otros docentes del programa educativo. La Licenciatura en Educación Indígena (LEI) creada en 1982 como resultado de las demandas de organizaciones magisteriales indígenas que en ese periodo reivindicaban acceso a la formación de docentes con pertinencia cultural para el medio indígena, tiene el propósito de formar profesionales indígenas para el campo educativo. En las primeras generaciones que ingresaron a este programa (Plan, 1982), en su mayoría eran hombres que tenían a su cargo aulas en el subsistema de educación escolar indígena o tareas en los equipos técnicos que articulan el subsistema con el engranaje general de la SEP. En el actual plan de estudios (Plan, 2011), el perfil de las y los estudiantes es equitativo entre hombre y mujeres que, en su mayoría son jóvenes que han concluido la educación media superior y no se desempeñan como docentes frente a grupos escolares del medio indígena. El vigente plan de estudios tiene tres orientaciones formativas terminales que se orientan al campo de la educación bilingüe, la formación docente en contextos de diversidad y la educación comunitaria. Una de las características que tiene el tipo de población estudiantil que accede a la LEI es el de provenir de diversas comunidades indígenas de distintas entidades federativas (provincias) del país; una parte del estudiantado es hablante de la lengua materna (y en algunos casos escriben) de alguna de las 68 lenguas originarias que se reportan oficialmente en México (INEGI, 2020). Asimismo, un sector también vive, desde temprana edad, en la ciudad de México ya que han migrado de sus comunidades con familiares o amigos para desarrollar sus estudios.

En los procesos de acompañamiento a las y los estudiantes de este programa y en el diálogo con ellos, así como la interacción conjunta en diversas actividades dentro de la universidad, se reconocen tensiones e interpelaciones que su estancia y experiencia adquiere en este nivel educativo. Uno de los aspectos documentados refiere a la mayor dificultad que enfrentan las estudiantes mujeres que llegan al programa, provenientes de sus comunidades ubicadas en distintas entidades (provincias) del país. En diferentes

testimonios han señalado que el tema de género, en este contexto referido a ser mujeres en comunidades indígenas, les ha implicado en muchos casos rupturas con sus familias por la decisión de dejar la comunidad para llegar a la universidad a estudiar (Czarny, 2012; Santana, 2017). Lo anterior remarca el hecho que para muchas familias el mandato de asumir la carga doméstica en las comunidades, con o sin hijos, para las mujeres jóvenes resulta una tarea asignada que no siempre logra negociarse. Lo anterior implica, en muchos casos, no contar con el apoyo de las familias para las que llegaron a estudiar a la UPN, aun y bajo la perspectiva de que se transformarán en docentes para escuelas en sus comunidades (Hernández, 2020). En esos mandatos sobre las mujeres indígenas se combinan diversos aspectos, por una parte, las tradiciones comunitarias y los roles de género que dependiendo los contextos pueden ser más determinantes; por otra parte, la movilidad de jóvenes solas a la ciudad de México genera, y más en condiciones de fuertes carencias económicas, temores por parte de las familias y el esfuerzo para apoyarlas en la ciudad mientras desarrollan sus estudios.

Asimismo, una interpelación que en el conjunto han señalado un sector de las y los estudiantes que egresan de la LEI, refiere a que volver a la comunidad y conseguir trabajo en campo educativo escolar resulta complejo porque el ingreso a la docencia depende de las políticas nacionales de inserción docente que en cada periodo guardan características diferentes. Además, la tensión entre ser un profesionista (profesional) y ser un comunero - que debe desarrollar las tareas comunitarias y asumir diversas responsabilidades en los liderazgos socio comunitarios, no siempre se combinan a favor de las y los jóvenes.

A partir del año 2021, con el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES) —proyecto de investigación e intervención que se articuló con la incorporación del equipo de investigación de docentes y estudiantes de la UPN a la Cátedra UNESCO, Pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior (UNESCO, UNTREF) coordinada por Daniel Mato— se impulsaron diversas acciones vinculadas al tema. En ese marco, hablar y nombrar el racismo existente en la universidad,

como parte de la reproducción de racismos vigentes en la sociedad, implicó para estudiantes y docentes, indígenas y no indígenas, reconocer la existencia de estas prácticas en diferentes niveles de la institución. Ello llevó a la reflexión sobre la naturalización que las prácticas racistas tienen en el espacio universitario, presente en las interacciones entre estudiantes indígenas y no indígenas de la LEI con los de otros programas educativos, así como con docentes y otros sectores de la institución (Czarny, Velasco y Salinas, 2023). Reconocer el racismo cotidiano (Velasco, 2016) en la educación superior pero también a lo largo de la vida escolar y no escolar de las y los jóvenes indígenas muestra, entre otros aspectos, la constante interpelación que viven frente al uso de sus lenguas originarias. Lo anterior se visualiza en un doble juego: utilizarlas representa para muchos el elemento que visibiliza procedencias comunitarias y con ello activa racismos y la racialización, al mismo tiempo que, y en el marco de los discursos sobre Educación Intercultural Bilingüe, refuerza la importancia de que los hablantes de lenguas indígenas se presenten como tales. Esto último, por ejemplo, es requisito para obtener apoyos económicos por parte de los programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas.

Sin embargo, ser hablante de alguna lengua originaria y que esta se enseñe y utilice en distintos niveles en el sistema educativo, resulta tema con varios desafíos aún, a pesar de la presencia de políticas interculturales y bilingües por más de cuatro décadas.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Este trabajo desarrollado en un ejercicio de base etnográfico comparativo y colaborativo en el que se presentaron resultados de investigación e intervención, muestra algunas de las interpelaciones que enfrentan las/los estudiantes indígenas en los procesos formativos, en tres universidades públicas. En el caso de la UNSa y la UPN en el marco de programas específicos dirigidos a este sector, y en el caso de la UFF en el marco de las carreras de tipo general que se ofertan. Lo anterior visibiliza algunas de las tensiones que desde los modelos educativos y universitarios producen sobre las experiencias estudiantiles.

El uso de las lenguas indígenas de los estudiantes universitarios de Argentina, Brasil y México es un tema complejo que refleja la diversidad cultural, lingüística y educativa de cada país, como así también la historia institucional en la que nos referimos en cada uno de los casos analizados: UNSa (Argentina), UFF (Brasil) y UPN (México). En general, hay problemáticas específicas en las instituciones superiores, tanto para los estudiantes que hablan lenguas indígenas como primeras lenguas, como para los que no las hablan. Cabe aclarar, que existen muchas posibilidades intermedias: entender las lenguas, pero no hablarlas, hablarlas, pero no escribirlas, etcétera. En el primero de los casos, como la educación superior se ha impartido históricamente en las lenguas adoptadas por los Estados como lengua oficial y única para las interacciones (español para Argentina y México y portugués para Brasil), el dictado de las carreras convencionales funciona como un mecanismo discriminatorio y segregador. En ese caso, son válidos los avances de la Diplomatura Wichí de la UNSa como la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN en pro de generar ambientes de aprendizaje multilingües en contextos escolares fuertemente permeados por el monolingüismo.

En el segundo de los casos, cuando los estudiantes indígenas han crecido en contextos urbanos y no cuentan con un repertorio lingüístico en alguna lengua indígena -como ocurre en algunas situaciones en la UFF y la UPN-, son señalados muchas veces, pues es puesta en duda su identidad étnica. Sin embargo, es sabido que las identidades se conforman con relación a múltiples referentes, por lo que, en estos casos, se trata de prejuicios en los que hace falta reflexionar como sociedad y comunidad académica.

Otro aspecto analizado a la luz de los tres escenarios institucionales en los que venimos haciendo seguimiento es el género, como marcador que resulta en condiciones de desigualdad y desventaja de oportunidades, que se suma o agrega a otros marcadores, como los étnicos y lingüísticos. Tanto en el caso de la diplomatura en lengua wichí (Salta, Argentina), como en el caso de la Licenciatura en Educación Indígena (Ciudad de México, México) son recurrentes las narrativas de las jóvenes respecto a las dificultades que

atravesaron para acceder a la universidad, así como las resistencias y cuestionamientos parentales, que no fueron los mismos que enfrentaron sus hermanos o primos hombres, por ejemplo. En el caso de la Universidad Federal Fluminense (Niterói, Brasil), esas desventajas no aparecen tan evidentes e inclusive es expresiva la presencia femenina entre el Colectivo de Estudiantes Indígenas. Tal vez debido al origen urbano de la mayoría de los integrantes, que configura “otras” perspectivas y expectativas parentales con relación a las familias en las cuales el vínculo comunitario y territorial continúa primando como organizador de las relaciones sociales. Cuestión que merece ser acompañada y profundizada.

Relacionado a esto último, nos interesa destacar aquí que, si bien no fue foco de este trabajo, la vinculación de los estudiantes con sus comunidades se trata de una cuestión importante que los interpela permanentemente durante sus trayectorias académicas. También es relevante mencionar que las formas de “retorno” y “devolución” son múltiples y complejas. En ciertos casos, como el de algunas de las jóvenes entrevistadas de la Diplomatura en Wichí, así como el de algunos jóvenes de la Licenciatura en Educación Indígena, sus expectativas son las de poder intervenir y aportar directamente en el contexto comunitario. En otros casos que hemos reportado, tanto en el ámbito de la Licenciatura en Educación Indígena como en jóvenes que integran el colectivo de estudiantes indígenas de la UFF, la contribución es entendida como algo más allá de lo comunitario, a través de diferentes prácticas y acciones de activismo dirigidas hacia la sociedad general, de forma de combatir el racismo y avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y plural. También es de su preocupación e interés dialogar con otras redes de jóvenes con los que comparten situaciones de opresión y exclusión, como las juventudes negras, periféricas y trans, entre otras.

Como para finalizar, señalamos diferentes demandas acuciantes de los grupos que acompañamos y otros más amplios (discutidos en Foros, congresos, etcétera), así como pendientes que las políticas universitarias precisan revisar y considerar, entre los que se encuentran: la transformación de la concepción monocultural

presente en la misma noción de universidad y los diseños curriculares, los modos en que se ofertan propuesta formativas basadas en formas únicas de aprender y producir conocimiento “científico” (Mato, 2009), así como la apuesta por estrategias que combatan los racismos visibles e invisibles sobre la población indígena (Mato, 2023); la ampliación de los apoyos económicos y de diverso tipo para que las y los jóvenes de comunidades originarias puedan no solo acceder sino permanecer y concluir los estudios en este nivel; la incorporación de las lenguas originarias, con diversos fines y usos, como lenguas legítimas para producir conocimiento (López, 2009); la transversalización en todos los programas y en el marco de las prácticas institucionales, con perspectivas sobre diversidad e interculturalidad para abrir la visión folklorizada sobre lo indígena como “la” alteridad, así como la reconstrucción de las narrativas sobre las historias nacionales desde un “nosotros” pluricultural, plurilingüe, pluriterritorial (Santana, 2023). Asimismo, un conjunto de investigaciones avanza en identificar el lugar que juega la participación de las y los estudiantes indígenas en la vida institucional y en las interacciones juveniles (Guaymás, 2018); el debate sobre las posiciones de género / sexo desde las perspectivas de las comunidades y de los jóvenes (Santos, 2021); las nuevas formas de interacción entre pares indígenas y no indígenas a través del uso de Tics y las plataformas virtuales en el activismo por la defensa de los territorios y el cuidado del ambiente y los recursos (Santos et al., 2020) así como la ampliación a diversas modalidades de vinculación entre las instituciones de educación superior y las comunidades, conforman un escenario que no solo se cierra a la lucha de pueblos indígenas sino que los pone en diálogo con otras agendas, lo cual moviliza y reconfigura los imaginarios sobre las juventudes indígenas contemporáneas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baniwa, Gersem José dos Santos Luciano (2019). Antropología colonial no caminho da antropologia indígena. *Novos Olhares Sociais*, 2, 22-40.
- Briones, Claudia (2005). Construcciones de aboriginalidad en la Argentina. *Société Suisse des Américanistes*, (bulletin 68), 73-90.

- Chiroleu, Adriana. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 20(59), 141-166.
- Claro, Magdalena, y Seoane, Vivian. (2005). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- CONEVAL (2023). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. Ciudad de México: CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Czarny, Gabriela (coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. Ciudad de México: UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=231:jo-venes-indi-genas-en-la-upn-ajusco-relatos-escolares-desde-la-educacio-n-superior&catid=38&Itemid=277
- Czarny, Gabriela; Ossola, Macarena, y Paladino, Mariana (2017). Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina Muhunchik-Jathasa*, 3(2), 5-17.
- Czarny, Gabriela, y Paradise, Ruth (2019). Qualitative Research in Indigenous Education in Mexico. En *Oxford Research Encyclopedia Education*. Oxford: Oxford University Press. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-500>
- Czarny, Gabriela; Ossola, María Macarena, y Paladino, Mariana (2020). Jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades. En *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248596/1/N3-Educacion-en-la-diversidad.pdf>
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia, y Salinas, Gisela (coords.) (2022). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas*

- en México. Ciudad de México: UPN, Horizontes Educativos. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/5-publicaciones-upn/1-pdf?download=512:lecturas-criticas&Itemid=247>
- Czarny, Gabriela; Velasco, Saúl, y Salinas, Gisela (2023). Racismo en la educación superior: notas desde la Universidad Pedagógica Nacional. En Gabriela Czarny, Cecilia Navia Antezana, Saúl Velasco Cruz y Gisela Salinas Sánchez (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. Ciudad de México: UPN. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2854&c=1>
- Dal'bó, Talita Lazarin (2010). *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar*. [Tesis de maestría]. Universidad Federal de San Carlos.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Ciudad de México.
- Dos Santos, Ricardo S. F. (2021). *Mobilizações estudantis indígenas nos territórios e nas redes: retomadas, encontros universitários, fronteiras de participação e expressão política no Brasil hoje*. [Tesis de doctorado]. Universidad Federal Fluminense.
- Freitas, Ana Elisa de Castro (coord.) (2015). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes*. Río de Janeiro: E-papers.
- Geertz, Clifford (2005). *Obras e vidas. O antropólogo como autor*. Río de Janeiro: Editora UFRJ.
- Guaymás, Álvaro (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 37-62). Ciudad de Córdoba: UNESCO / IESALC y UNC.
- Hernández, Sergio (2020). *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas*

- desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, Sergio, y Czarny, Gabriela (2020). Más allá de la universidad. Sentidos de la profesionalización indígena en una comunidad Chatina de Oaxaca. En *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades* (pp. 35-45). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248596/1/N3-Educacion-en-la-diversidad.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2022). *Censo 2022*. Río de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2004-2005). *Encuesta complementaria de pueblos indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2024). *Censo nacional de población y viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo nacional de población y viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Población afromexicana o afrodescendiente*. México: INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/afromexicanos.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. [Comunicado de prensa n. 430/22]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Jodas, Juliana (2019). “A luta também é com a caneta”: usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas. [Tesis de doctorado]. Universidad Estadual de Campinas.
- López, Luis Enrique (coord.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Cochabamba: FUNDPROEIB Andes / Plural editores.
- Luna, Willian (2021) *Indígenas na Escola Médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais*. [Tesis de doctorado]. Universidad Estadual Paulista.

- Mato, Daniel (2008) (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC / UNESCO.
- Mato, Daniel (coord.) (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO / IESALC.
- Mato, Daniel (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En En Gabriela Czarny, Cecilia Navia Antezana, Saúl Velasco Cruz y Gisela Salinas Sánchez (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-368). Buenos Aires / Ciudad de México: CLACSO / UPN. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2854&c=1>
- Ossola, María Macarena (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, María Macarena; Soriano, Gonzalo; Rodríguez, Nuria y Di Pietro Noelia (2021). Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina). En María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (comps.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 269-296). Quito: Abya Yala / UPS.
- Pacheco de Oliveira, João (org.) (2011). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Río de Janeiro: Contra Capa.
- Paladino, Mariana (2006). *Estudar e Experimentar na Cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. [Tesis de doctorado]. Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Paladino, Mariana (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, (6), 81-119.
- Paladino, Mariana (2012) Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, 7, 175-195.

- Paladino, Mariana; Colin, Yasamani Santana; Soriano, Gonzalo Víctor Humberto, y Sulca, Elisa Martina de Los Ángeles (2020). Reflexiones y experiencias compartidas en el estudio con jóvenes indígenas desde perspectivas y metodologías colaborativas. Algunas miradas desde Argentina, Brasil y México. En *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades* (pp. 71-83). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248596/1/N3-Educacion-en-la-diversidad.pdf>
- Ramos, Alcida Rita (2017). Por una crítica indígena de la razón antropológica. *Anales de Antropología*, 52(1), 59–66.
- Rezaval, Julieta (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Santana Colin, Yasmani (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9).
- Santana Colin, Yasmani (2023). El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61).
- Santos, Ricardo; Di Pietro, Noelia; Tapia, Alejandro; Rodríguez, Nuria, y Ossola, María (2020). Experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior. Colectivos juveniles, trayectorias de mujeres y dilemas del acceso a los medios digitales. En *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*, (pp. 7-18). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248596/1/N3-Educacion-en-la-diversidad.pdf>
- Santos, Ricardo S. F dos (2021). *Mobilizações estudantis indígenas nos territórios e nas redes: retomadas, encontros universitários, fronteiras de participação e expressão política no Brasil hoje* [Tesis de doctorado]. Universidad Federal Fluminense

- Souza Lima, Antonio Carlos (org.) (2016). *A educação superior indígena no Brasil. Balanços e perspectivas*. Río de Janeiro: E-papers.
- UNICEF (2009). *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.
- UNICEF (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S. A.
- Urteaga, Maritza, y García Álvarez, Luis Fernando (2015). Dossier juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. *Cuicuilco*, 22(62), 7-35.
- Velasco Cruz, Saúl (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/53667Web>

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

BRÍGIDA BAEZA

Es doctora en Cs. Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), profesora y licenciada en Historia (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco). Investigadora independiente con lugar de trabajo en el Instituto Multidisciplinario para la investigación y el Desarrollo Productivo y Social de la Cuenca Golfo San Jorge (IIDEPyS GSJ / CONICET-UNPSJB). Profesora asociada en la cátedra Ciencias Sociales Contemporáneas de la Lic. en Historia (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNPSJB). Integrante del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (IESyPPat). Perteneció al Grupo GEMAS, a la Red de Investigadores en DDHH-CONICET (RIOSP) del Eje Migración y Asilo y a la Red IAMIC de investigadores sobre migraciones. Su campo de interés y sus últimas publicaciones se encuentran vinculadas a los estudios sobre fronteras y procesos migratorios de grupos limítrofes, en particular aspectos vinculados a salud y educación desde una perspectiva de género e intercultural en Patagonia.

MARÍA FLORENCIA MAGGI

Es doctora en Cs. Antropológicas (Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba) y licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en CCONFINES (Unidad ejecutora CONICET, UNVM). También es profesora asistente concursada en la cátedra de Problemáticas Interétnicas del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y Profesora Auxiliar concursada en la cátedra de Teorías Sociológicas II del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María. Integra y dirige equipos de investigación que versan esas temáticas y además es miembro de la Red de Investigadores/as Argentinos/as sobre Migraciones Internacionales Contemporáneas (RED IAMIC) y la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Su trabajo de investigación se concentra en las experiencias de movilidad territorial, experiencias escolares y apuestas educativas de jóvenes de familias migrantes que residen en Córdoba (Argentina) a partir del cruce de tres campos de estudios: el campo de estudios migratorios, la socioantropología de la educación y los estudios sobre juventudes.

GABRIELA NOVARO

Es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires e investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Desde el año 2004 dirige proyectos sobre Interculturalidad, Migración y Educación financiados por la Universidad de Buenos Aires, el CONICET y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Se desempeña como profesora de la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Integra redes de investigación en el país y en el exterior. Participó en programas de Educación Intercultural y de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación entre los años 2000 y 2008. Colaboró con instituciones educativas, organizaciones de migrantes y sindicatos docentes. Publicó numerosos artículos en

revistas nacionales y extranjeras, y coordinó diversos libros y dossiers sobre la temática de su especialidad.

PATRICIA AMES

Es doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y licenciada en Antropología por la PUCP. Profesora principal del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), sección Antropología. Presidenta del Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas de la PUCP (CISEPA). Coordina el Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad y es miembro del comité ejecutivo de la Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación en el Sur Global (CLACSO, ACCS), enfocada en la educación superior. Sus investigaciones abordan las experiencias formativas y educativas de niños, niñas y jóvenes, sus trayectorias y transiciones educativas, especialmente en contextos indígenas y rurales, empleando metodologías cualitativas, participativas y colaborativas.

ROBIN CAVAGNOUD

Es doctor en Estudios de las Sociedades Latinoamericanas (sociología y demografía) por el Instituto de los Altos Estudios de América Latina (IHEAL, Universidad París III), es profesor principal del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), así como director del Doctorado en Sociología y coordinador del grupo Edades de la Vida y Educación (EVE) de la misma casa de estudios. Sus investigaciones se enfocan en las transformaciones demográfico-familiares en América Latina articulando las metodologías cuantitativas y cualitativas de los estudios de población. A partir de encuestas demográficas, censos, así como de biografías individuales y multigeneracionales, analiza la evolución de la fecundidad, de las estructuras de los hogares y de los medios de vida de las familias, según sus estrategias de subsistencia, adaptación y movilidad, las relaciones de género, las prácticas de cuidado, la educación y la participación de cada generación.

GABRIELA CZARNY

Estudió Antropología Social en la Universidad Nacional de Rosario Argentina, ciudad en la que nació. Desde 1992 vive en México donde estudió la maestría y el doctorado en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV y, desde el 2007, es docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, ciudad de México, impartiendo cursos en la Licenciatura en Educación Indígena y en el posgrado en educación. Las líneas de investigación que desarrolla desde la antropológica educativa abordando temas como la formación de docentes en contextos de diversidad sociocultural; la escolarización indígena en contextos urbanos y de migración, y juventudes indígenas, racismos y educación superior. Colaboró en el diseño de diversos planes y programas de estudios para la formación de docentes indígenas en escuelas normales, así como en programas universitarios en México, Paraguay y Colombia. Cuenta con publicaciones en revistas científicas y libros. Coordina desde el 2017 el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas, Retos para una Descolonización Académica (FPEI), al que se incorporó el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES) en la UPN, <https://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php>, y desde el 2017 es integrante del GT Educación e Interculturalidad en CLACSO.

MACARENA OSSOLA

Es licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta y doctora en Ciencias Antropológicas, con mención sociocultural, de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Investigadora Adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) de la Universidad Nacional de Salta, con el tema de investigación “Experiencias formativas de jóvenes indígenas y rurales en la provincia de Salta”. Es docente del doctorado en Estudios Sociales y de la Cultura y de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia. (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta). Dirige el proyecto de investigación

PIP “Juventudes indígenas y migrantes en la provincia de Salta. Estudio de sus experiencias formativas interculturales”. Es miembro del Grupo CLACSO de Educación e Interculturalidad. Sus líneas de trabajo y publicación se centran en las juventudes indígenas y las problemáticas educativas en contextos de diversidad cultural y lingüística.

MARIANA PALADINO

Estudió la carrera de Antropología en la Universidad Nacional de La Plata, ciudad en la que nació. Desde 1999 vive en Brasil, donde estudió la maestría y el doctorado en Antropología Social, en el Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro. Desde 2010 es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense, en la ciudad de Niterói, a cargo de las disciplinas vinculadas al área de antropología de la educación. Sus líneas de investigación son: educación y relaciones étnico-raciales, educación escolar indígena, políticas de acción afirmativa en la universidad y juventudes indígenas. Participa en el Programa de Educação Sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira (FE / UFF), y dirige el proyecto de investigación “Acciones afirmativas no ensino superior; justiça epistêmica e produção de intelectuais indígenas”. Ha publicado diferentes libros y artículos académicos. Desde 2020, es integrante del GT Educación e Interculturalidad en CLACSO.

JAZMÍN NALLELY ARGUELLES SANTIAGO

Es doctora en Pedagogía por la UNAM, magíster en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB-Andes / UMSS, Bolivia y licenciada en Educación Primaria por el CREN, Veracruz, México. Se desempeña como Investigadora por México del CONAHCYT, comisionada al IISUE-UNAM. La Dra. Arguelles ha desarrollado investigaciones en comunidades rurales e indígenas de México y Sudamérica. Sus publicaciones giran en torno a la recuperación de saberes locales, pedagogías propias, educación superior intercultural / comunitaria, lengua originaria y segunda lengua. Ha sido

colaboradora externa de OIT, tutora en línea por OEA e investigadora en EIB-Amaz UNICEF. Ha sido docente y mediadora educativa de la UVI, docente-investigadora de la Maestría en Antropología Social del CIESAS. Ha colaborado para el FILAC sobre el estado del arte de la educación superior intercultural en América Latina y el Caribe (López, Arguelles e Ipia, 2021). Es miembro fundador del Consejo Consultivo Cencalli: Casa del Maíz y la Cultura Alimentaria en el proyecto prioritario Chapultepec, Naturaleza y Cultura del Complejo Cultural Los Pinos en México. Miembro del GT Educación e Interculturalidad de CLACSO y asociada titular del COMIE. Activista y nahuahablante. Sus líneas de investigación son Educación Superior Intercultural / Comunitaria y Currículum y Pueblos indígenas.

YASMANI SANTANA

Es doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó estancias posdoctorales en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, así como en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente, es profesor investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y director de la revista en educación *Sinéctica*. Sus líneas de investigación incluyen los accesos de jóvenes indígenas a la universidad, la relación entre comunidades y profesionistas indígenas, programas de acción afirmativa (AA), pedagogías diferenciadas, intelectuales indígenas y formación académica, educación intercultural, etnografías contemporáneas, entre otras. Algunas de sus últimas publicaciones son: *La interculturalidad crítica en el nuevo marco curricular: posibilidades y desafíos* (2024); “Fundamentos de la nueva escuela mexicana”, (2024); en colaboración con Sosa y Ossola “Educación superior y jóvenes indígenas: experiencias, propuestas y desafíos” (2024); “El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización” (2023).

STEFANO SARTORELLO

Es politólogo por la Università degli Studi di Milán (Italia), Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Desde agosto del 2015, trabaja en el Instituto para la Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México como investigador titular de la línea de Interculturalidad, Poder y Diversidades. Coordina el Seminario Ismos y Fobias: Imbricaciones Excluyente de la Educación Superior, enfocado en analizar las intersecciones entre racismo, clasismo y sexismo en la educación superior. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO sobre Educación Intercultural, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE AC), de la Red de Formadores en Educación Intercultural de América Latina (Red-FEIAL) y de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN AC). Algunas publicaciones son “Aproximaciones al conocimiento indígena desde las Milpas Educativas: saberes, haceres, decires, sentires y valores” (2024); en colaboración con Gómez Álvarez, Santana Colin y Guajardo Rodríguez “Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México” (2024).

ANA CAROLINA HECHT

Es doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y como profesora adjunta del Departamento de Antropología en la materia Antropología Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Ha dirigido, codirigido e integrado proyectos de investigación y extensión referidos a Educación Intercultural Bilingüe en la región Noreste de Argentina. Es una de las fundadoras del GT de CLACSO Educación e Interculturalidad y la Red FEIAL (Red de Formadores en Educación e Interculturalidad para América Latina) e integra la REGS (The

Right to Education Perspectives from the Global South). Sus investigaciones se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto y se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad / desigualdad. Una de sus últimas publicaciones es “Argentina: Minority Indigenous Teachers of Bilingual Intercultural Education” (2023).

NOELIA ENRIZ

Es doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (Universidad Nacional de San Martín) como profesora del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Integra el Núcleo de Estudios sobre Pueblos Indígenas (NESPI) y el GT de CLACSO Educación e Interculturalidad. Forma parte de proyectos de investigación y extensión referidos a Educación Intercultural Bilingüe en la región Noreste de Argentina financiados por diversas instituciones, abordando en particular a las poblaciones guaraníes de misiones. Forma parte del comité editor de la revista *Lúdicamente* y *Etnografías contemporáneas*. Sus investigaciones se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto, una de sus recientes publicaciones es “Representándonos. Una reflexión situada de ciertos contenidos transversales de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural”

MARIANA GARCÍA PALACIOS

Es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid. Es Investigadora Adjunta del CONICET en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA), docente del Departamento de Antropología (FFyL, UBA) y coordinadora editorial de la revista *Cuadernos de Antropología Social*. Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a

niñez y a Educación Intercultural Bilingüe en la región NEA. Es una de las fundadoras del GT CLACSO Educación e Interculturalidad e integra la REGS (Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación desde el Sur). Sus líneas de investigación y producción se vinculan con la construcción de conocimiento y las experiencias formativas de niñas y jóvenes indígenas (particularmente toba / qom) en contextos de diversidad y desigualdad. Entre sus publicaciones recientes, se encuentran *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*, en colaboración con Szulc, Guemureman y Colangelo (2023) y “Estudiar el conocimiento social de los niños y niñas. Debates y convergencias entre la antropología social y la psicología genética” (2024).

MARÍA LAURA DIEZ

Es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, investigadora independiente del CONICET (sede de trabajo en el Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA), docente de la carrera de Ciencias Antropológicas (FFyL / UBA) y profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional, donde coordina el Área de Antropología. Dirige e integra proyectos de investigación dentro de su área de especialización en Antropología y Educación, Migración e Interculturalidad. Actualmente investiga sobre familias migrantes de la economía popular, educación y relaciones intergeneracionales, formación de los jóvenes y participación en organizaciones de base comunitaria. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Entre la moral colectiva, las prácticas formativas y los significados del trabajo en la escuela” (2022), coordinadora de “Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación...” (2023), en colaboración con Novaro “Población boliviana en Argentina, desigualdad y lucha por la igualdad en contextos laborales y festivos” (2023) y en colaboración con Mombello “Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina” (2024).

MARÍA ANDREA GAGO

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco). Cursó y aprobó el Diploma Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América

Latina-Cohorte 5 (FLACSO virtual). Fue becaria doctoral CONICET y está en proceso de escritura de su tesis doctoral en Antropología (UBA). Docente del ISFD 807 y de la Carrera de Ciencias de la Educación (sede Comodoro Rivadavia). Sus principales temas de interés están vinculados a los procesos educativos, juventudes, procesos migratorios e interculturalidad. Ha coordinado propuestas de desarrollo profesional para docentes de los niveles primario y secundario, también participa de equipos de investigación. Es coautora del capítulo “Procesos migratorios recientes y lo sacrificial en Patagonia central” con Carlos Barria Oyarzo, Brígida Baeza, Letizia Vazquez, Agostina García y autora de “‘Ser alguien en la vida’. Mandatos, expectativas y saberes de jóvenes migrantes provenientes de Bolivia que viven en la zona sur de Comodoro Rivadavia”, capítulo de libro en proceso de edición.

MELINA DAMIANA VARELA

Es licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires y doctoranda en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora de nivel inicial. Su área de investigación es la educación intercultural en los primeros años de la niñez. Se desempeña también como docente en un Instituto de Formación Docente. Entre la últimas publicaciones en revistas científicas se destacan los siguientes artículos: “Sentidos y valoraciones sobre el cuidado y la educación en contextos migratorios: espacios escolares y comunitarios en la ciudad de Buenos Aires” (2023) y “Una aproximación etnográfica a los saberes de los niños y las niñas sobre Bolivia” (2023). También ha sido coautora de dos capítulos del libro *Niñez plural: desafíos para repensar las infancias contemporáneas* (2023), “Experiencias formativas y conocimientos: les niñas en las tramas intergeneracionales” (junto con García Palacios, Aveleyra, Romano Shanahan y Szulc) y “Sentidos e intervenciones en torno al cuidado infantil: políticas públicas y tramas institucionales” (junto con Guemureman, Colangelo y Caimmi).

Con esta obra esperamos contribuir a una mirada regional de los temas de diversidad cultural, que permita una retroalimentación desde las experiencias latinoamericanas. Un abordaje de la diversidad que no se restringe a las oportunidades educativas de niños, niñas y jóvenes indígenas y migrantes de la región, sino que avanza regionalmente en relación con la educación superior y que permite repensar nuestros sistemas educativos para que sean más plurales, equitativos e inclusivos.

Por último, destacamos la importancia de publicar este libro en este particular contexto de ataque a la producción científica, tanto en la reducción del financiamiento, la burocratización de sus procesos, la precarización laboral, la minimización de sus aportes al bien común, etcétera. Consideramos que seguir adelante con este libro es una forma de resistencia y de compromiso con la producción y difusión del conocimiento, un medio para visibilizar problemáticas y debates que en esta particular coyuntura se están invisibilizando.

De la Introducción

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

