



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15

Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020
América Latina y el Caribe

Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción

ETNICIDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA

Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina

El presente documento fue encargado por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo como información de referencia para contribuir a la redacción del Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Los puntos de vista y opiniones expresados en este documento son los de su(s) autor(es) y no deben atribuirse al Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo ni a la UNESCO. Los documentos pueden citarse con la siguiente referencia: "Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción". Para lo invitamos a contactarnos en la siguiente dirección gemreport@unesco.org.

TABLA DE CONTENIDOS

1.

Tabla de contenidos	2
Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina.....	4
1. Referencias contextuales	5
1.1. Aspectos demográficos.....	5
1.2. Educación	7
1.3. Continuidades históricas: los desafíos del racismo	10
2. Marcos legales y políticas	12
2.1. Instrumentos Internacionales	12
2.2. Constitución Nacional	14
2.3. Constituciones provinciales.....	15
2.4. Leyes	15
3. Gobernanza y financiamiento.....	17
4. Currículo y programas de estudio	19
5. Docentes, directivos y personal de apoyo a la educación.....	21
6. Centros Educativos.....	23
7. Comunidades, padres y estudiantes.....	27
8. Políticas públicas	29
8.1. Provincia de Salta: Formación Docente para la Modalidad EIB	30
8.2. Provincia del Chaco: Políticas educativas de nivel superior para pueblos indígenas.....	31
9. Experiencias institucionales	33
9.1. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)	33
9.2. Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).....	34
10. Conclusiones y recomendaciones.....	36
10.1. Conclusiones	36
10.2. Recomendaciones	39
ANEXO 1 – ESTADÍSTICAS	42
ANEXO 2 – Información Adicional sobre Marcos legales y políticas	50
2.1. Instrumentos Internacionales	50
2.2. Constitución Nacional	54
2.3. Constituciones provinciales.....	55

2.4. Leyes	55
ANEXO 3 – Información Adicional sobre Políticas públicas y experiencias institucionales.....	57
8. Políticas públicas	57
9. Experiencias institucionales	64
Referencias bibliográficas, documentales y audiovisuales	68

PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

Este estudio analiza los desafíos estructurales que afectan el acceso y la provisión de una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en Argentina. Adicionalmente, propone políticas y recomendaciones para responder a ellos, procurando asegurar la consecución de las metas consensuadas para el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4).

El texto está organizado en diez secciones y tres anexos. La primera sección expone algunas referencias contextuales. Los seis apartados siguientes examinan los factores que los lineamientos del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo prevén que pueden afectar el acceso y la provisión de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, adaptados a las particularidades del caso de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes respecto de la educación superior. Las secciones octava y novena examinan brevemente dos políticas públicas y dos experiencias institucionales que han sido diseñadas para responder a los derechos de los pueblos indígenas. La décima presenta conclusiones y recomendaciones. El primero de los anexos presenta información estadística, mientras que el segundo lo hace sobre marcos legales, y el tercero sobre las políticas y experiencias analizadas en las secciones octava y novena.

1. REFERENCIAS CONTEXTUALES

La República Argentina es un estado federal conformado por 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En todas ellas rige la Constitución Nacional, pero cada una tiene su propia Constitución y competencias legislativas propias.

La única lengua oficial de la República Argentina es el castellano/español. No obstante, la provincia de Chaco reconoce tres lenguas indígenas en su jurisdicción y la de Corrientes una. En contraste, en el país actualmente se hablan al menos 15 lenguas indígenas; además, otras nueve se encuentran en proceso de revitalización (Censabella, 2009; Gandulfo et al 2016, Jaramillo y Huircapan, 2019; Malvestitti, 2009). El no reconocimiento de estas lenguas constituye un desafío a superar para asegurar una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para personas y comunidades indígenas.

1.1. Aspectos demográficos

En Argentina, la generación de datos censales sobre población indígena y afrodescendiente es reciente. El Censo Nacional de Población Hogares y Vivienda del año 2010 fue el primero que publicó información respecto de estos grupos de población.¹ Hasta que un grupo de población no es incluido en el censo nacional “no existe” para los poderes y organismos públicos encargados de legislar y elaborar y aplicar políticas. El Censo de 2001 realizó un registro muy limitado, pese a que la Reforma Constitucional de 1994 ya había incluido el reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas. Las brechas entre normas, políticas y prácticas constituyen un grave problema en las relaciones de los Estados con los pueblos indígenas y afrodescendientes, como ha sido documentado en estudios especializados sobre el tema (Mato, coord., 2012, 2018).

El Censo de 2010 indica que la población total del país es de 39.671.131 habitantes. Según la misma fuente, la población que se auto-reconoce como indígena es de 955.032 habitantes (2,4% del total nacional), mientras la que lo hace como afrodescendiente alcanza a 149.493 (0,4% del total nacional). No obstante, esto no significa que el 97% restante de la población esté constituido por descendientes de europeos. La

¹ La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 fue la primera fuente oficial de datos sobre estos pueblos respecto de educación, lenguas y otros aspectos particulares.

sociedad argentina contemporánea es socioculturalmente diversa y marcada por desigualdades e inequidades históricamente acumuladas (Briones, 2002; Grimson y Karasik, coords., 2017).

Algunas provincias presentan porcentajes de población indígenas significativamente mayores que el mencionado 2,4% correspondiente a la escala nacional. Es el caso de Chubut (8,9%), Neuquén (8%), Jujuy (7,9%), Río Negro (7,2%), Salta (6,6%), Formosa (6,1%), La Pampa (4,5%), Chaco (3,9%) y Santa Cruz (3,6%). (**Tabla Nro.1**, en anexo 1).

La distribución de la población indígena entre áreas urbanas y rurales varía significativamente entre provincias. La **Tabla Nro. 2** (anexo 1) permite apreciar que aproximadamente el 82% de la población indígena del país habita en áreas urbanas, en tanto el 18% lo hace en áreas rurales, categoría censal que aplica a localidades de menos de 2.000 habitantes, y a la población dispersa en campo abierto. Este criterio censal, puede inducir a subvalorar la importancia de los vínculos (afectivos, económicos, sociales y culturales) entre personas indígenas que habitan en espacios urbanos y sus comunidades de origen. En la CABA y los 24 partidos/municipios que la rodean el porcentaje de población indígena rural es prácticamente nulo. En cambio, en las provincias de Misiones y Santiago del Estero esta representa casi el 60% en cada una de ellas, en Formosa el 54%, en Catamarca, Chaco, Jujuy, Salta y Tucumán entre el 33% y el 43%, y en las de Mendoza y San Juan entre el 23% y el 27%.

Debe destacarse que la expresión “población indígena” engloba una diversidad de más de 30 pueblos. La **Tabla Nro. 3** (anexo 1) muestra que algunos pueblos representan mayores porcentajes que otros dentro del total de la población indígena. Entre los más numerosos, destacan los pueblos mapuche (21,5%), qom/toba (13,3%), guaraní (11,1%), diaguita (7,1%), kolla (6,8%), quechua (5,8%), wichí (5,3%), comechingón (3,6%), huarpe (3,6%), tehuelche (2,9%), mocoví (2,3%) pampa (2,2%) y aymara (2,2%).

Según el Censo Nacional de 2010, en el país habría 149.493 personas afrodescendientes, lo que representa el 0,38% del total de la población nacional. Este dato es cuestionado por referentes y organizaciones afrodescendientes, quienes alegan la existencia de problemas metodológicos en el Censo (Campos, 2019; DIAFAR et al, 2019; TES, 2017), que han sido recogidos en declaraciones del Grupo de Trabajo de Expertos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre Afrodescendientes (ONU, 2019).

La **Tabla Nro. 4** (anexo 1) muestra que el 92% de la población afrodescendiente ha nacido en el país, adicionalmente presenta información desagregada por sexo y lugar de nacimiento. Esta permite apreciar que el 51% del total de este grupo de población corresponde a la categoría “varones”.

1.2. Educación

El procesamiento del Censo de 2010 incluyó escasos datos educativos respecto de la población indígena y ninguno respecto de la afrodescendiente (DIAFAR et al, 2019; ONU, 2012; ONU, 2017; TES, 2017)

En 2015, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) puso en circulación la “serie D” de publicaciones del Censo de 2010, dedicada a la difusión de datos adicionales sobre la población indígena. Pero lo hizo con base en datos obtenidos mediante un cuestionario ampliado que se aplicó solo a una parte de esta población; se trata de estimaciones muestrales. Estas publicaciones incluyen escasos datos respecto de educación y solo una serie sobre educación superior. Hasta la fecha, ni el Ministerio de Educación de la Nación, ni los ministerios provinciales del área han generado información al respecto. Para dimensionar las desventajas de estos grupos de población respecto de sus posibilidades de acceso y graduación a/en educación superior resulta útil analizar algunos datos sobre niveles educativos previos.

Educación Inicial, Primaria y Secundaria

El Censo Nacional de 2010 permite concluir que el 91% de las niñas, niños y adolescentes indígenas en edades correspondientes a la educación obligatoria (4 a 17 años) asistían a un establecimiento educativo; porcentaje muy próximo al de la población no indígena de la misma edad (92%) (González, 2019: 5).

No obstante, las diferencias entre provincias son significativas. En algunas de las provincias que registran mayor proporción de población indígena –así como mayores índices de pobreza y vulnerabilidad social– se observa que el porcentaje de población de 4 a 17 años que asiste a la escuela es sensiblemente más bajo que el promedio nacional. Este es el caso de Misiones (76%), Chaco (81%), Santiago del Estero (82%), Formosa (84%) y Salta (86%). Es también en estas provincias que se observan las mayores brechas entre la población de comunidades indígenas y no indígenas en relación al acceso a la educación (González 2019: 6).

Complementariamente, González (2019:6) advierte que “el porcentaje de alumnos entre 4 y 17 años que asiste a la escuela es casi 10 puntos menor entre aquellos que viven en ámbitos rurales dispersos en relación con los que viven en ámbitos urbanos (83% y 92%, respectivamente).” Esta brecha se explica en buena medida por las dificultades que quienes habitan en parajes apartados deben enfrentar para acceder a los establecimientos educativos. La misma autora señala que el 60% de los alumnos y alumnas indígenas que cursan educación primaria lo hace en escuelas situadas en el ámbito rural. Esta proporción disminuye al 54% para quienes cursan educación secundaria. Es probable que la disminución en esta proporción se deba a la escasez de escuelas medias en el ámbito rural. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, “alrededor del 40% de las escuelas primarias del ámbito rural no cuentan con establecimientos secundarios en sus cercanías” (González, 2019:10).

El análisis de los datos del Censo de 2010 permite concluir que el 22,4% de la población general del país (incluyendo indígenas y no-indígenas) de 15 o más años de edad que cuenta con estudios de Educación Secundaria completos. En el caso de la población indígena este porcentaje es de solo 18%, pero la situación es aún más preocupante en algunas provincias. En Chaco esta proporción es 5,7%, en Formosa 7,4%, en Santiago del Estero 10,3%, en Misiones 10,7%, y en Salta 12,7%.

El INDEC no ha publicado datos sobre nivel educativo de la población afrodescendiente, pese a haber producido algunos a través del cuestionario ampliado aplicado a una muestra, en el marco del Censo de 2010. A falta de ellos, resulta útil considerar un documento del Ministerio de Educación que presenta estimaciones referidas a la población afrodescendiente de la CABA, basadas en información no publicada proveniente de esa muestra. Según el censo de 2010, esa población representa el 10% del total nacional de este grupo poblacional. El documento señala que, dentro de este universo, se observa que el 17,4% de los afrodescendientes no completó la educación primaria, valor que contrasta con el 14,6% correspondiente para el resto de la población. Solo el 7,4% de la población afrodescendiente de CABA posee estudios secundarios completos, esta proporción es del 10,9% para el resto de la población (ME, 2009: 30).

Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En 2004 el Ministerio de Educación de la nación creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe buscando fortalecer e impulsar la institucionalización de las experiencias de EIB que diversos actores desarrollaban desde la década de 1980. En 2006, la Ley de Educación Nacional instituyó la EIB como una de las ocho modalidades alternativas del sistema educativo (Hirsch y Serrudo, comps, 2010; ME, 2004).

No obstante, hasta la fecha, el *Anuario Educativo* del Ministerio de Educación no provee estadísticas al respecto. A falta de ellas, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005) estableció que el 89% de las niñas, niños y adolescentes indígenas de entre 5 y 14 años insertos en el sistema educativo no recibía clases en su lengua materna (González, 2019:10). Entre 2011 y 2016 el número de maestros o auxiliares de lengua y/o cultura indígena pasó de 1.237 a 1.827 (González, 2019:12). Este impulso declinó significativamente a partir de 2016. Un informe elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen en 2018, con apoyo de algunas universidades y de numerosas organizaciones indígenas y otras con intereses en el tema de casi todo el país, concluye que el derecho a la EIB “continúa sin estar garantizado debidamente” y que “no es posible hablar de políticas públicas claras, ni de programas nacionales efectivos de acompañamiento, por las importantes limitaciones de alcance, supervisión y financiamiento” (ENDEPA, 2018a: 38).

Educación Superior

El análisis de los datos del Censo de 2010 permite concluir que el 14,5% de la población del país de 20 o más años de edad que asistió a un establecimiento educativo cuenta con estudios superiores completos, mientras que el 6,2% posee estudios de educación superior incompletos.

El INDEC no ha publicado datos de educación superior respecto de población afrodescendiente. A falta de ellos, las estimaciones realizadas por el Ministerio de Educación respecto de la población afrodescendientes de CABA pueden servir de referencia. Según estas, en el caso de estudios superiores incompletos (universitarios y no universitarios) “la diferencia entre población afrodescendiente y no afrodescendientes es de 4,5 puntos porcentuales a favor de esta última”; y en el caso de superiores completos no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos de población (ME, 2019:31).

Si bien el INDEC ha publicado datos de educación superior respecto de la población indígena, lo ha hecho con diferente nivel de detalle, uno de ellos es que no aparecen discriminados por sexo. En el caso de la población indígena, los datos correspondientes al año 2010 indican que el 10,99% posee estudios de educación superior completos, y el 6,70% incompletos.

No obstante, existen diferencias significativas entre algunas provincias. En algunas de ellas el porcentaje de personas indígenas con 20 años o más que en 2010 contaban con educación superior completa resultaba especialmente bajo respecto del promedio nacional para este mismo grupo de población (10,99%). Este es el caso de las provincias de Formosa (1,9%), Chaco (2,5%), Salta (4,6%), Chubut (6,7%), Río Negro (6,9%), Neuquén (7%), Santiago del Estero (8,1%), Jujuy (8,4%) y Santa Cruz (8,9%). La **Tabla Nro. 5** (anexo 1) ofrece mayores detalles al respecto.

Con base en datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005), Rezaval (2008) y Paladino (2009) señalan que, en el período de referencia, solo el 15% de los jóvenes indígenas asistían a una institución de educación superior (universitaria o no universitaria), mientras que esta proporción era de 46% al considerar al total nacional de población. Adicionalmente, Paladino también destaca que en los casos de algunos pueblos indígenas “menos del 1% de los jóvenes del grupo de edad de 20-29 años está en la educación superior, y en otros alcanza al 15%. Los datos permiten establecer una cierta correlación entre urbanización y mayor acceso y grado de escolaridad” (Paladino, 2009: 92).

1.3. Continuidades históricas: los desafíos del racismo

La historia argentina, como las de otros países latinoamericanos, ha sido marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorios, desplazamientos y reorganización social de los pueblos indígenas. Como parte de esos procesos, estos pueblos y posteriormente también contingentes de personas africanas esclavizadas y sus descendientes, vivieron circunstancias que atentaron contra importantes elementos de sus culturas que resultan relevantes para este estudio. Por ejemplo, sus lenguas fueron prohibidas, especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. En tanto, sus conocimientos fueron sistemáticamente desacreditados (ONU, 2017:3).

El Estado argentino continuó muchas de esas prácticas. A través de sus políticas educativas y culturales promovió representaciones homogeneizantes de la población, negadoras de las diferencias. Además, realizó campañas militares que dejaron honda huella, como la “Conquista del Desierto” (1878 -1885) y la “Campaña del Chaco” (1870-1930), y posteriormente masacres como la de Rincón Bomba (1947) (Bayer et al, 2010; Chico y Fernández, 2008; Delrio et al, 2018; Trincherro, 2009). Estos acontecimientos continúan vigentes en la memoria de comunidades indígenas (Norte, 2018), algunos incluso continúan siendo motivo de causas judiciales (Aranda, 2019).

El Informe del Relator de la ONU sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia expone que “Argentina tiene un marco legal e institucional para abordar las cuestiones de discriminación”; pero “la situación sigue siendo sumamente difícil para los grupos históricamente marginados” (ONU; 2017:3). Adicionalmente, señala que “la idea de que la Argentina es la ‘Europa de América Latina’ quedó profundamente arraigada en el ideal del país y persiste en la actualidad” (ONU; 2017:4) y que la Constitución de 1994 mantuvo el artículo 25 de la Constitución de 1853, que “menciona específicamente que el Gobierno federal fomentará la inmigración europea” (ONU; 2017:4).

Esta pervivencia racista no resulta sorprendente considerando que, hasta la reforma constitucional de 1994, aún estaba vigente el artículo 67 inciso 15 de la Constitución de 1853 que establecía que una de las atribuciones del Congreso era “[p]roveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. Tras 141 años de vigencia de semejante concepción de la relación Estado – Pueblos Indígenas, sería ingenuo pensar que la reforma constitucional acabó con el racismo. Estos avances jurídicos no entrañan cambios profundos en “la perspectiva con que han sido considerados los pueblos indígenas”, e inciden “escasa y fragmentariamente en las políticas públicas” (Gorosito, 2008: 52).

El Informe del Relator de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas señala que los legados de la época colonial y la historia de exclusión de los pueblos indígenas siguen siendo muy visibles; y destaca que existen problemas en la “implementación y garantía de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente en relación con sus tierras y recursos naturales, el acceso a la justicia, la educación, la salud, y otros servicios básicos” (ONU, 2012:7).

Las observaciones de los relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017) resultan convergentes con los reclamos realizados por organizaciones de afrodescendientes (Diafar 2019; Geler et al, 2018; Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial, 2019; TES, 2017). También son concurrentes con lo documentado en la bibliografía respecto de los problemas que afectan a las comunidades de pueblos indígenas (Aranda, 2010; Buliubasich y González, coords., 2009; Carrasco, 2002; Cañuqueo 2015, 2016; Cayuqueo, 2018; ENDEPA, 2018b; FUNDAPAZ et al, 2018; INADI, 2014; Leavy, 2018; ONU, 2012, 2017; Ramírez, 2019; Rey, 2019; Rodríguez Duch, 2018; UNICEF 2015) ². Esos y otros factores han forzado desplazamientos de estas comunidades hacia ciudades en las que pasan a formar parte de los sectores sociales que viven en condiciones económicas desventajosas. Esta situación afecta sus posibilidades de acceder a educación de calidad en condiciones equitativas, especialmente porque en esos ámbitos suele negarse su presencia (Corbetta y Rosas, 2017; ONU, 2012; ONU, 2017; Weiss, Engelman y Valverde, 2013).

² El Informe del año 2012 del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas en Argentina incluye un listado de 180 alegatos presentados por representantes de pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de 11 provincias (Cfr.: ONU, 2012: 23-35)

2. MARCOS LEGALES Y POLÍTICAS

2.1. Instrumentos Internacionales

Esta sección resume los principales preceptos establecidos en los instrumentos internacionales ratificados por Argentina que tienen incidencia en la temática de este estudio.³

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial

Este instrumento establece que la expresión "discriminación racial" denota toda distinción basada en referentes de "raza, color, linaje u origen nacional o étnico" que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquier esfera de la vida pública. Además, estipula que los Estados deben tomar medidas para asegurar a ciertos grupos raciales o personas pertenecientes a estos grupos el pleno disfrute de dichos derechos y libertades. (ONU, 1965).

Este estudio y algunos informes de relatores y grupos de trabajo de la ONU permiten concluir que, por no prever medidas especiales efectivas, en Argentina las políticas educativas menoscaban las posibilidades de que comunidades y personas indígenas y afrodescendientes puedan ejercer los mencionados derechos en condiciones de igualdad (ONU, 2012, 2017, 2019; UNICEF, 2015).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Mediante este instrumento los Estados "reconocen el derecho de toda persona a la educación" y convienen en que esta "debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad" (ONU, 1966). En Argentina, la satisfacción de este objetivo se ve afectada por la ausencia y/o el descrédito de las lenguas, visiones de mundo, conocimientos, y otras contribuciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de universidades e IES (ver secciones 4 y 5 de este documento).

³ El anexo 2 ofrece información adicional sobre estos instrumentos, incluyendo fechas de adopción y de ratificación.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

Este instrumento establece que a los miembros de los pueblos indígenas se les deberá garantizar “la posibilidad de adquirir una *educación a todos los niveles*, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (itálicas añadidas, D. M.) (OIT, 1989).⁴

Este estudio (ver secciones 3 a 6) y los informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017, 2019) permiten apreciar los importantes incumplimientos de la República Argentina en esta materia.

Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas

Esta declaración estipula que los Estados deberán adoptar medidas para que las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de recibir instrucción en su idioma materno. Además establece que deberán “promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio” (ONU, 1992). Este estudio (ver secciones 3 a 6) y diversos informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017, 2019) permiten apreciar el déficit en el cumplimiento de estos compromisos que se registra en Argentina.

Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia

Entre otras recomendaciones, estos instrumentos instan a los Estados a que garanticen “que en los programas de estudio se incluya la enseñanza cabal y exacta de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes”. Además, exhortan a los Estados a que en la capacitación de los maestros se promuevan la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia. (Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2001).

Informes recientes de representantes de Naciones Unidas (ONU, 2017; 2019), documentos de organizaciones de afrodescendientes (DIAFAR 2019; Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial, 2019; TES 2017)

⁴ Más recientemente, los derechos establecidos en este instrumento fueron ampliados a través de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), que limitaciones de extensión impiden reseñar en este documento.

y el análisis ofrecido en este estudio (ver secciones 4 y 5) permiten concluir que en el país se ha avanzado muy poco en esta materia.

Programa de Actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024)

Entre otras recomendaciones, este instrumento estipula que “los Estados deberían promover un mayor conocimiento y el reconocimiento y respeto de la cultura, la historia y el patrimonio de los afrodescendientes.” También, estipula que los Estados deberían adoptar las medidas para hacer efectivo el derecho de los afrodescendientes el acceso sin discriminación “a todos los niveles y formas de educación pública de calidad.” (ONU, 2014)

El escaso cumplimiento de estas recomendaciones puede constatarse a través las mismas fuentes mencionadas respecto de la Declaración reseñada en el apartado anterior.

2.2. Constitución Nacional

El artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, vigente desde 1994, establece que la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, antes reseñados, tienen jerarquía constitucional (República Argentina, 1994).

Adicionalmente, el artículo 75, inciso 17, establece que al Congreso de la Nación le corresponde garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas y su derecho a una educación bilingüe e intercultural. No obstante, este mismo inciso establece que respecto de los asuntos mencionados “las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (República Argentina, 1994). La experiencia demuestra que esta ambigüedad respecto de las atribuciones resulta problemática; porque, como destaca el informe de un relator de Naciones Unidas, “las provincias que tienen una mayor proporción de indígenas son también las que tienen una mayor incidencia de la expresión violenta del racismo y la discriminación contra esa minoría” (ONU, 2017:4).

Como consecuencia de esta ambigüedad, de las pervivencias racistas, y de intereses económicos, continúan produciéndose demoras en que estos pueblos puedan disfrutar de manera efectiva de los derechos establecidos. Esto también ha sido destacado en informes de la ONU (ONU, 2012; 2016; 2017), así como en estudios realizados por organizaciones sociales y bibliografía especializada (Aranda, 2010; Buliubasich y González, coords., 2009; Carrasco, 2002; Cañuqueo 205, 2016; Cayuqueo, 2018; ENDEPA, 2018b; FUNDAPAZ et al, 2018; Leavy, 2018; Ramírez, 2019).

2.3. Constituciones provinciales

Los derechos educativos de los pueblos indígenas reconocidos en la Constitución Nacional de 1994 fueron incorporados en las constituciones de 7 de las 23 provincias. En los casos restantes, estos fueron reconocidos mediante leyes. De manera análoga a lo que ocurre en la Constitución Nacional, ninguna constitución provincial menciona a los afrodescendientes.

2.4. Leyes

Ley de Educación Nacional

La Ley de Educación Nacional (Ley 26202), promulgada en 2006, introdujo importantes avances centrados principalmente en la responsabilidad del Estado en garantizar “una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. Además, estableció que la obligatoriedad escolar se extiende hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (República Argentina, 2006).

Adicionalmente, al definir los fines de la política educativa nacional, incluye algunos de particular interés para este estudio. Estos son los de: “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”; “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”; y “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.” (República Argentina, 2006).

Más específicamente, el artículo 52 establece que la EIB “es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas” (República Argentina, 2006). En consonancia con esto, el artículo 53, estipula que el Estado debe crear mecanismos de participación de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de EIB; garantizar la formación docente específica, inicial y continua, para los distintos niveles del sistema; y propiciar modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

En 2008 se comenzó a trabajar en la puesta en marcha de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) y a conformar el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas. Estos pasos dieron lugar a ampliar la oferta de EIB, y además contribuyeron a abrir espacios de diálogo de autoridades educativas nacionales y de las jurisdicciones con representantes de los pueblos indígenas. No obstante, poner exitosamente en práctica estos avances legislativos no ha sido fácil, como se ilustra en secciones siguientes de este estudio.

Ley de Educación Superior

En 1995 se promulgó la Ley Nro. 24.521 de Educación Superior, que posteriormente fue objeto de varias modificaciones parciales, la más reciente en 2015, mediante la Ley Nro. 27.204 (República Argentina, 2015). Esta ley aplica a las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, y a los “institutos de educación superior” (IES)⁵ de jurisdicción nacional, provincial o de la CABA, de gestión estatal o privada.

Esta ley garantiza el acceso libre e irrestricto a la Educación Superior a todas las personas que hayan concluido la Educación Secundaria. En consonancia con esto, establece la gratuidad de los estudios de grado y estipula que el Estado nacional, las provincias y la CABA, tienen “la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior”. Complementariamente, prevé el establecimiento de becas y de manera genérica asigna al Estado la responsabilidad de promover políticas de inclusión educativa que reconozcan las diferentes identidades de género y “los procesos multiculturales e interculturales.” (República Argentina, 2015)

⁵ En este estudio la expresión “IES” refiere específicamente a los “institutos de educación superior”, como, desde la promulgación de la Ley 26206 han pasado a denominarse aquellos que anteriormente se denominaban “instituciones de educación superior no universitaria”. Debe evitarse la confusión con el uso de la expresión “IES” para referirse a las “instituciones de educación superior”, frecuentemente utilizada en Argentina y otros países de América Latina para denominar de manera agregada a “los IES” y a las universidades e institutos universitarios.

3. GOBERNANZA Y FINANCIAMIENTO

Existen brechas significativas entre lo establecido las leyes antes mencionadas y las políticas, su aplicación y los presupuestos asignados (ONU, 2012:18).

Las estadísticas educativas referidas anteriormente en este estudio y los testimonios recogidos mediante entrevistas a 12 estudiantes y profesionales afrodescendientes y a 12 estudiantes y 9 docentes de diversos pueblos indígenas y regiones del país, así como a dos referentes de sendas comunidades indígenas de las tierras bajas de la región nordeste del país y a cuatro referentes de dos comunidades indígenas del noroeste,⁶ llevan a concluir que los fines de brindar educación de calidad con equidad previstos en la Ley de Educación Nacional están lejos de ser alcanzados, especialmente en lo que hace al nivel secundario.

Entre otros problemas, casi todos estos testimonios señalan la existencia de deficiencias en el equipamiento de los centros educativos y la actuación de docentes con dedicaciones horarias reducidas, que les impiden atender apropiadamente las necesidades de los estudiantes. A estos se agrega que los docentes cuentan con escasas oportunidades de actualización profesional, y más especialmente respecto de educación en contextos interculturales y plurilingües. Adicionalmente, las declaraciones referidas a comunidades indígenas ubicadas en áreas rurales o ciudades pequeñas enfatizan la ausencia de oportunidades de educación secundaria a distancias razonables, y la escasa participación de docentes de sus pueblos.

Brechas de equidad y calidad también fueron señaladas por organizaciones de afrodescendientes (DIAFAR 2019, TES 2017) y por el Grupo de Trabajo de Expertos de la ONU sobre Afrodescendientes (ONU, 2019).

El Informe del Relator de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas expone que, pese a los avances legales, en todos los lugares visitados “fue informado de la falta de una adecuada implementación de la educación intercultural bilingüe”. Adicionalmente indica que existe una “falta de formación de maestros en el tema, y en particular, de maestros que provengan de las propias comunidades indígenas.” (ONU, 2012:15).

El Informe del Relator sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y

⁶ Entrevistas realizadas entre el 2 de octubre y el 11 de noviembre de 2019, según los casos de manera presencial, por vía telefónica, correo electrónico, o Whatsapp. Los tres miembros de comunidades de la región noroeste, además son padres o familiares de 5 jóvenes que han debido migrar para cursar estudios de educación superior, dos de quienes han regresado recientemente gracias a que la Universidad Nacional de Jujuy abrió una sede cercana. Los dos referentes de comunidades de la región noreste son además miembros del Consejo Asesor del programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste.

formas conexas de intolerancia señala “la falta de docentes cualificados de las comunidades indígenas en todo el país, lo que constituye un grave obstáculo para la aplicación de la educación bilingüe intercultural”; así como que “los maestros reciben muy poca capacitación sobre la educación intercultural”. Esto “ha excluido de hecho a un número considerable de niños indígenas del acceso a una educación adecuada” (ONU, 2017:10).

Estos problemas afectan las posibilidades efectivas de jóvenes y adultos indígenas de culminar estudios de Educación Secundaria y acceder a la Educación Superior. De este modo, que el ingreso a esta última sea irrestricto para quienes hayan culminado el nivel secundario, y que su provisión en instituciones de gestión pública sea gratuita, no resulta suficiente para garantizar el disfrute de estas oportunidades.

Además, tanto los estudios sobre el tema (Chiroleu, 2009; Paladino, 2009), como las entrevistas antes referidas, y otras realizadas a los responsables de programas de apoyo a estudiantes indígenas y cátedras libres sobre pueblos indígenas de ocho universidades nacionales y a tres docentes con roles activos en algunos de ellos,⁷ permiten concluir que las disposiciones establecidas en dicha ley no se expresa apropiadamente en las políticas y presupuestos asignados a becas (ver sección 8).

Otros indicadores de la brecha entre lo dispuesto en la Ley de Educación Superior y las acciones del Estado Nacional y los jurisdiccionales son, por ejemplo, el cierre de los profesorados de EIB de la provincia de Salta (para más detalles ver sección 8.1), o la falta de respuesta del Ministerio de Educación de la Nación a la propuesta de creación de nuevos profesorados de EIB presentada en 2015 por la provincia del Chaco (ver sección 8.1.), o las debilidades de los programas de becas para estudiantes indígenas y la ausencia de ellos para afrodescendientes (ver sección 8). A estos se agrega que, en 2013, ante la Cámara de Diputados de la Nación se presentaron dos proyectos de ley para crear sendas universidades interculturales; pero su tratamiento ni siquiera logró el acuerdo de la Comisión de Educación de ese órgano, requisito necesario para ser debatidos en sesión plenaria (Guaymás, 2017; Kandel, 2016).

⁷ Entrevistas realizadas entre el 2 de octubre y el 11 de noviembre de 2019, según los casos de manera presencial, telefónica, por correo electrónico o por Whatsapp.

4. CURRÍCULO Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Las mencionadas entrevistas a estudiantes, docentes y otros profesionales indígenas y afrodescendientes, así como a responsables de programas realizadas para este estudio, permiten afirmar que en la mayoría de las universidades, las relaciones con comunidades indígenas y afrodescendientes, como el estudio de sus conocimientos y experiencias de vida, suelen ser desarrolladas principalmente desde equipos de investigación y/o de extensión universitaria, así como desde cátedras libres o abiertas, pero muy excepcionalmente forman parte de los sus planes de estudio (Guaymás, 2018; Mancinelli, 2019; Núñez, 2019; Paladino, 2009).

Esto suele acarrear dos tipos de problemas, unos pueden conceptualizarse como de calidad y pertinencia, otros como de equidad e inclusión, pero todos ellos están relacionados entre sí.

La formación que brindan las universidades suele ignorar tanto las epistemologías como los conocimientos concretos de pueblos indígenas y afrodescendientes, pese a que constituyen valiosas fuentes de saber (Mato, 2008; OREALC/UNESCO 2017). Las mencionadas entrevistas permitieron registrar que la ausencia de valoración por sus saberes genera sentimientos adversos hacia las universidades. Las referencias a estos problemas se suelen combinar con señalamientos acerca de experiencias negativas de algunas comunidades con egresados universitarios que en su ejercicio profesional no desprecian sus conocimientos en campos tales como salud, derecho, educación, e historia, entre otros.

Los miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes que ingresan a las universidades se ven forzados a elegir dentro de una oferta de carreras que no toma en cuenta sus conocimientos y necesidades particulares. Las entrevistas realizadas indican que, antes de ingresar muchos de ellos piensan que algunas carreras responden a sus intereses, lo cual, por ejemplo, les lleva a matricularse en carreras de salud, agronomía, derecho, educación o historia. Pero, posteriormente concluyen que los programas y la bibliografía no tienen en cuenta la existencia de sus pueblos, sus conocimientos y necesidades particulares. Esas mismas fuentes indican valoración por algunos docentes que en su labor incluyen conocimientos de sus pueblos y/o trabajos de campo con sus comunidades. Muchas entrevistas también revelan, que, pese a esas deficiencias en la formación adquirida, quienes se gradúan logran ser útiles a sus comunidades aplicando algunos conocimientos adquiridos en campos como salud, derecho y educación.

Hasta la fecha, solo dos universidades argentinas ofrecen oportunidades de formación en EIB. Desde 2012, la Universidad Nacional de Santiago del Estero ofrece la Tecnicatura Superior en EIB con mención en Lengua Quichua. A fines de 2016 la Universidad Nacional del Chaco Austral inició el dictado de la Licenciatura en

Educación Bilingüe Intercultural, fue diseñada como un ciclo de complementación curricular y planeada para una única cohorte.

La omisión de las visiones de mundo y conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes constituye un problema común a todos los niveles de los sistemas educativos en todos los países de América Latina; y la necesidad de corregirlo forma parte tanto de las recomendaciones de estudios de organismos especializados (OREALC/UNESCO, 2017), como de las consensuadas en las dos últimas ediciones de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizadas en 2008 y 2018.⁸ (Mato, 2018).

En Argentina, este tipo de problema ha sido explícitamente destacado en foros de estudiantes indígenas; como, por ejemplo, en el realizado en la Universidad Nacional del Chaco Austral en 2012 (Durán, 2014) y el que tuvo lugar en un centro de acción comunitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL - UBA), en 2019.⁹

Lo expuesto en esos foros y en las entrevistas realizadas permite concluir que este tipo de problema, además de afectar la calidad de la formación ofrecida, tiene efectos negativos en las experiencias de estudiantes de esos pueblos, quienes sostienen que esas omisiones generan en ellos percepciones de estar en espacios institucionales que desconocen su existencia. Estos problemas, sumados a comentarios racistas y experiencias de discriminación racial abierta que aún se observan en los medios de comunicación y el sistema educativo (INADI, 2014; ONU, 2017), afectan sus trayectorias académicas. Esta consecuencia ha sido señalado no solo en las mencionadas entrevistas a estudiantes y profesionales de esos pueblos, sino también en las realizadas a docentes y responsables de cátedras libres o abiertas y de programas de apoyo, así como en publicaciones académicas (Ocoró Loango, 2019; Ossola, 2003; Sulca, 2019) y en videos testimoniales disponibles en Internet (Gea Zamora, 2019; Juárez, 2018; Loncon, 2018; Pincén, 2019; Rosso, 2018; Sulca, 2018).

⁸ Ver las declaraciones finales de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (<https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>) y de la 3ra. CRES (http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf); consultado 20-09-2019.

⁹ El autor de este estudio asistió en carácter de invitado a este foro y lo acá afirmado se basa en lo observado en su desarrollo. Información sobre el encuentro: (<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/ii-foro-de-ipc3%B3venes-ind%C3%ADgenas-%E2%80%9Creescribiendo-nuestra-historia%E2%80%9D>)

Por otro lado, algunas provincias ofrecen oportunidades de educación superior no universitaria con enfoque intercultural. Una de ellas es la Tecnicatura Superior en Enfermería Intercultural Bilingüe, a cargo del Ministerio de Salud Pública de la provincia de Chaco. El Ministerio de Educación de esa misma provincia sostiene el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen – CIFMA (ver sección 9.1.), que además de formar docentes en EIB, ofrece tecnicaturas superiores en interpretación en las tres lenguas indígenas reconocidas en esta jurisdicción. Adicionalmente, de ese ministerio dependen cuatro IES dedicados específicamente a la formación de docentes EIB (ver sección 8.2). En 2011, el Ministerio de Educación de la provincia de Salta puso en marcha nueve profesorado de EIB, pero en 2015 canceló la oferta en seis de estos (ver sección 8.1). En la provincia de Formosa actualmente existen dos IES que ofrecen carreras de profesorado en EIB y en la de Santiago del Estero uno. En la provincia de Córdoba, un IES ofrece un Profesorado en Educación Primaria con Orientación en Interculturalidad. En la provincia de Jujuy, el Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazu Gloria Pérez, creado mediante convenio entre el Ministerio de Educación de la provincia y el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, cuenta con sedes en seis localidades, en las que ofrece tecnicaturas superiores en desarrollo indígena, cultura y revitalización lingüística, comunicación intercultural, turismo, emprendedurismo y economía comunitaria (Guaymás, 2018).

5. DOCENTES, DIRECTIVOS Y PERSONAL DE APOYO A LA EDUCACIÓN

El Informe del Relator de la ONU sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia insta al gobierno argentino a establecer medidas de acción afirmativa para garantizar la representación de todos los grupos minoritarios en los más altos cargos de adopción de decisiones y “en posiciones de influencia, como las del sector educativo (incluido el nivel universitario)”. El documento sostiene que esto resulta particularmente urgente para los pueblos indígenas, debido a que “los modos en que participan actualmente no han conseguido proporcionarles la voz y la visibilidad necesarias para reparar su larga historia de exclusión y marginación” (ONU, 2017: 20).

Las ya mencionadas entrevistas a estudiantes y docentes y otros profesionales indígenas y afrodescendientes, así como a responsables de cátedras libres y abiertas y de programas de apoyo a estudiantes indígenas, permiten afirmar que la participación de personas indígenas y afrodescendientes entre los cuerpos docentes y directivos de las universidades es marcadamente escasa. La situación es levemente diferente respecto de personal no docente, especialmente en algunas provincias, en cargos de

menos jerarquía administrativa. Las mismas fuentes indican que esta proporción suele ser significativamente mejor en los profesorados de EIB, relevados en este estudio, que son los de las provincias de Chaco y Salta.

La deseabilidad de contar con mayor participación de personas indígenas y afrodescendientes en los cuerpos docentes y directivos responde a que, si bien hay excepciones, generalmente los profesionales provenientes de esos pueblos tienen experiencias de vida y/o sostienen relaciones con comunidades que les permiten comprender sus necesidades, propuestas y pautas culturales, de formas más apropiadas que quienes provienen de otros contextos sociales. Estos planteamientos suelen sostenerse en respuesta a experiencias de discriminación racial, por parte de docentes no indígenas que ignoran las pautas de modalidades de escucha, manejo de silencios e intervenciones en público, propias de esas comunidades (Mancinelli, 2019). Los informes de relatores de Naciones Unidas ya citados recogen las demandas de numerosas comunidades de contar con maestros provenientes de las propias comunidades en sus escuelas (ONU, 2012; ONU, 2017).

Las entrevistas mencionadas, como publicaciones académicas (Ocoró Loango, 2019; Ossola, 2003; Sulca, 2019) y videos testimoniales disponibles en Internet (Pincén, 2019; Rosso, 2018; Sulca, 2018), permiten afirmar que los problemas de prácticas discriminatorias por parte de docentes también se presentan en las universidades. No obstante, estas instituciones son marcadamente heterogéneas, y en ellas también existen docentes, investigadores, autoridades y personal de apoyo comprometidos en iniciativas que no solo procuran remediar los problemas mencionados, sino también impulsar procesos de interculturalización a su interior y de vinculación con las comunidades. Debe destacarse que estos objetivos han sido explícitamente incluidos en las declaraciones de las mencionadas 2da. y 3ra. CRES, con amplio apoyo de autoridades de universidades argentinas (Mato 2018).

El ingreso de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes a las universidades no solo resulta beneficioso para esos estudiantes, sino que además plantea desafíos que interpelan a docentes, directivos y personal de apoyo, así como al resto del estudiantado. Su presencia se convierte en un factor potencialmente transformador para las experiencias de aprendizaje, las prácticas docentes, y la gestión universitaria. Las entrevistas realizadas y publicaciones académicas muestran que las respuestas a estas nuevas situaciones no son homogéneas y no están exentas de situaciones de conflicto (Gorosito 2018, Mancinelli 2019, Nuñez 2019, Ossola 2013). Muchas de las entrevistas realizadas señalan la necesidad de ofrecer capacitación a estudiantes, docentes, autoridades y todo el personal universitario sobre el racismo y discriminación.

Buena parte de las entrevistas realizadas destaca la utilidad de los programas de tutorías para facilitar la adaptación de estudiantes indígenas, especialmente los provenientes de áreas rurales, al ambiente y “cultura institucional” universitaria. No se cuenta con estudios sistemáticos al respecto, pero en 2013 la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la nación aplicó una encuesta a 655 estudiantes que se auto-identificaron como miembros de “pueblos

originarios” en un relevamiento a escala nacional realizado por ese organismo. Una presentación de diapositivas no publicada, facilitada por personal de esa dependencia, permite apreciar que el 74% de estos estudiantes respondió que en su universidad se ofrecen tutorías y que 35% de ellos las utilizaron. El 41% de quienes las utilizaron respondió afirmativamente a la pregunta de si le “habían servido como apoyo a su desempeño académico”, en tanto el 27% respondió negativamente y el 32% no respondió.

6. CENTROS EDUCATIVOS

El sistema universitario público argentino es extenso y en lo que va del siglo ha experimentado una importante expansión. Entre 2003 y 2015 se pusieron en marcha 23 nuevas universidades y un instituto universitario de gestión pública (Chiroleu, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2019). En el año 2017, el sistema universitario en su conjunto atendía un total de a 2.005.152 estudiantes de pregrado/grado, 79% de ellos acudían en instituciones de gestión pública, en tanto 21% lo hacía en las de gestión privada 420.760 (SPU, 2018). Por otro lado, para ese mismo año, la totalidad de los IES registraba matrícula de 976.466 estudiantes; 69% de los cuales estudiaban en instituciones de gestión pública y 31% o hacían en las gestión privada (Ministerio de Educación, 2017).

Un detalle importante de la reciente expansión de esta cobertura es que en 2012 la SPU, en acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), órgano que reúne a las máximas autoridades de las universidades públicas, lanzó el Programa de Expansión de la Educación Superior (PROEDESUP). En el marco de este programa hasta 2015 se crearon sedes en 44 localidades del país que anteriormente no contaban con oferta universitaria (PROEDESUP, 2015). Esta expansión favoreció significativamente el acceso de estudiantes provenientes de sectores sociales de bajos ingresos, quienes pasaron a ser los primeros universitarios de sus familias.

Debido a que la población indígena y afrodescendiente del país mayoritariamente forma parte de esos sectores sociales de bajos ingresos (ONU, 2012:14; ONU, 2017:8), estas políticas también hicieron posible el acceso de jóvenes y adultos de esos pueblos a las universidades. Esta apreciación se basa en algunas de las entrevistas; pero, no hay estadísticas publicadas al respecto. La necesidad de contar con este tipo de datos está presente en las entrevistas, así como en las declaraciones de los foros de estudiantes antes citadas, y en algunas publicaciones y documentos (Cfr.: Guaymás 2018, 2019; Loncon 2019; TES, 2017; ONU, 2012; ONU, 2017).

En cualquier caso, las entrevistas revelan que las personas indígenas y afrodescendientes que según los criterios censales habitan en áreas urbanas también confrontan problemas para acceder y completar exitosamente estudios de Educación Superior. Esto se debe a dos tipos de factores. Uno de ellos, común a otros sectores sociales de bajos ingresos, está asociado a sus obligaciones laborales y a que mayormente habitan en zonas suburbanas insuficientemente servidas por la red de transporte, lo cual acarrea problemas de costos, de horarios y de inseguridad personal. Las entrevistas indican que este último tipo de problemas afecta especialmente a las mujeres.

Estas mismas fuentes permiten apreciar que además existen factores culturales. La condición urbana (basada en el criterio censal que considera como tal a toda población de más de dos mil habitantes) suele conducir a que las instituciones subvaloren la importancia que en la vida de personas originarias de áreas rurales tienen los vínculos (afectivos, económicos, sociales y culturales) con sus comunidades de origen, las obligaciones que comportan y como condicionan las frecuencias de sus viajes a ellas, y así sus posibilidades de asistir a los centros educativos de manera regular. Los antes mencionados son condicionamientos comunes a todas las provenientes de áreas rurales. Pero, especialmente en el caso de personas indígenas, a estos problemas se agrega que en muchos casos el español es solo su segunda lengua, pues provienen de hogares en que se habla alguna lengua indígena.

Complementariamente, entrevistas realizadas a tres adultos de comunidades rurales kollas en el extremo norte de la provincia de Jujuy,¹⁰ quienes son padres o familiares de jóvenes que han debido migrar para cursar estudios de educación superior, resultaron especialmente elocuentes para comprender el proceso de desgranamiento intergeneracional que sufren estas y otras comunidades semejantes. La migración de jóvenes motivada por la ausencia de sedes de instituciones de educación superior suficientemente cercanas como para que diariamente puedan acudir a ellas y regresar a sus hogares no solo afecta emocionalmente a sus familias, sino también económicamente. Esto último se debe no solo a que esos jóvenes no pueden hacerse cargo de tareas productivas para las que resultan necesarios, sino también porque con gran esfuerzo ocasionalmente deben enviarles pequeños montos de dinero para ayudarlos a sobrevivir y estudiar en las ciudades donde han debido establecerse. Además, y muy importante, les genera gran preocupación respecto de la posibilidad de poder continuar asegurando la efectiva ocupación de sus territorios, base de sustento para familias y comunidades completas.

Estos tipos de problemas también fueron señalados en entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y otros profesionales indígenas que han debido migrar para estudiar, como también las realizadas a responsables y

¹⁰ Realizadas el 16 y 17 de noviembre en las comunidades de Lecho y Sansana Sur, departamento de Yavi.

miembros de los equipos de programas de apoyo a estudiantes indígenas. Estas entrevistas permitieron apreciar la importancia de los sentimientos de extrañamiento y desarraigo vividos por los entrevistados, o bien por otros estudiantes indígenas que para estudiar han migrado a ciudades, en ocasiones muy lejanas de sus comunidades de origen. Estos problemas son foco de análisis de investigaciones sobre estudiantes indígenas de las provincias de Chaco y Misiones (Núñez 2019; Mancinelli, 2019). A estas dificultades se agrega la necesidad de buscar sustento en condiciones desfavorables, debido a su condición de migrantes relativamente carentes de conocimientos prácticos y de destrezas laborales valiosas en sus nuevos lugares de residencia, así como de redes sociales de apoyo suficientemente eficaces, así como a diferencias culturales, y en ocasiones también lingüísticas.

Estos jóvenes suelen acceder a empleos temporales y mal pagados, con horarios que frecuentemente coliden con los de sus compromisos de estudio, en condiciones precarias que no les permiten ausentarse para rendir exámenes. A esto se agregan las experiencias de discriminación racial que además de tener efectos emocionales, incluso complican la posibilidad de alquilar un cuarto en una casa de familia. Estos problemas inciden en sus trayectorias académicas; las entrevistas realizadas dan cuenta de casos en que abandonan sus estudios.

Afortunadamente, dos de los estudiantes kollas antes mencionados pudieron regresar a sus comunidades gracias a que la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU) abrió una sede cercana. Desde 2014, esta universidad ha inaugurado diez sedes; al menos tres de ellas han hecho posible el acceso de estudiantes indígenas. Desde 2011, la Universidad Nacional del Nordeste ha abierto sedes en tres localidades cercanas a comunidades indígenas, en las tres cuentan con estudiantes de esos pueblos. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco cuenta con cuatro sedes en total, en todas ellas hay estudiantes indígenas. La “extensión áulica” en Santa Victoria Este de la Universidad Nacional de Salta ha hecho posible que estudiantes de comunidades cercanas culminen carreras de Enfermería.¹¹

La creación de sedes cercanas a las comunidades contribuye a que jóvenes y adultos de comunidades rurales puedan acceder a educación superior. Este criterio ha guiado exitosamente la localización de los IES de formación docente creados en las provincias de Salta y Chaco (ver secciones 8.1. y 8.2.) y la creación de sedes

¹¹ Datos basados en entrevistas a docentes y consultas a funcionarios no docentes de las respectivas universidades, así como a miembros de las mencionadas comunidades en Yavi, Jujuy; y adicionalmente, en dos videos testimoniales de la UNJU (Calatallo, 2019; Vargas, 2019)

regionales del CIFMA (ver sección 9.1.). Pero estas experiencias difícilmente podrían replicarse para todas las carreras en todo el territorio nacional.

Las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y otros profesionales indígenas, así como a responsables de programas de apoyo y cátedras libres, señalan que no basta con crear sedes. También es necesario equiparlas apropiadamente, lo que para algunas carreras resulta muy costoso. Además, enfatizan que también es necesario contar con docentes con dedicaciones horarias suficientes en cada una de ellas, a quienes habrá que capacitar para que comprendan y manejen positivamente las diferencias culturales. Algunas de esas entrevistas y de las realizadas a autoridades de 12 universidades públicas¹² permiten concluir que las iniciativas de creación de programas de apoyo y de sedes en lugares distantes ocasionalmente han generado resistencias por parte de diversos sectores universitarios insuficientemente informados respecto de los problemas de acceso generados por condiciones de ruralidad y diferencias culturales. Las resistencias suelen ser especialmente fuertes cuando se trata de crear programas de becas o ayuda económica.

En 2018, Guaymás publicó un listado completo de unidades institucionales en universidades públicas dedicadas específicamente a trabajar con estudiantes y comunidades de pueblos indígenas. Entre ellas incluyó 18 cátedras libres o abiertas, centros, institutos o programas universitarios que trabajan en colaboración con estudiantes, organizaciones, comunidades indígenas en igual número de universidades y seis programas de apoyo a estudiantes de dichos pueblos (económico y/o de acompañamiento) activos en igual número de universidades. Entre estos destaca el Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (PPI – UNNE), una particular experiencia que articula diversas modalidades de acción. Posteriormente se han creado dos programas universitarios dedicados a trabajar en colaboración con estudiantes, comunidades y organizaciones indígenas, uno en la Universidad Autónoma de Entre Ríos y otro en la Universidad Nacional de San Luis; así como una Cátedra UNESCO en la Universidad Nacional de Tres de Febrero dedicada a hacerlo tanto con estudiantes, docentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes. Hasta 2018 existían 27 unidades institucionales de estos tipos que desarrollaban actividades en 19 universidades públicas (Guaymás, 2018). En 2019, la Universidad Autónoma de Entre Ríos creó el Programa

¹² Entre el 2 de octubre y el 11 de noviembre de 2019 se entrevistó a autoridades de 12 universidades públicas (7 rectoras/es, 2 ex rectores, una secretaria académica y 2 secretarías de extensión); según los casos las entrevistas se realizaron de manera presencial, por vía telefónica, correo electrónico, o Whatsapp; la información obtenida en algunas de ellas se complementó con consultas telefónicas a personal de secretarías de extensión.

de Interculturalidad y Pueblos Originarios.¹³ Debe destacarse que aún no existe ninguna iniciativa institucional específicamente dedicada a la población afrodescendiente.

7. COMUNIDADES, PADRES Y ESTUDIANTES

Las entrevistas realizadas, y los documentos de relatores de Naciones Unidas y publicaciones referidas en la sección 1.3 de este estudio, indican que la memoria social de experiencias históricas de masacres y esclavitud, continúa viva en comunidades y familias indígenas y afrodescendientes de varias regiones del país. Adicionalmente, permiten afirmar que ésta se ha visto reiteradamente actualizada en acontecimientos recientes de despojo territorial y abusos de las fuerzas de seguridad, a los que se suman experiencias personales y familiares de racismo padecidas en los servicios de salud y justicia, así como en la educación primaria y secundaria, en los casos de quienes accedieron a ésta (ONU, 2012, 2017, 2019)

Esas entrevistas y la asistencia al mencionado foro de estudiantes, llevan a concluir que en muchos casos esos factores alimentan la desconfianza de familias, comunidades y organizaciones de esos pueblos respecto del sistema educativo en todos sus niveles incluido el superior. También permiten apreciar que existen casos en los que se valora a la Educación Superior como una oportunidad de ascenso social y de formación para defender los derechos de sus pueblos, contribuir a mejorar sus condiciones de salud y educación, y fortalecer capacidades económico-productivas. Así mismo, se registran posiciones centradas, según los casos, en la necesidad de que las instituciones de Educación Superior se transformen e incluyan sus visiones de mundo historias, lenguas y conocimientos, e incluso otras que sostienen la necesidad de crear instituciones propias; estos dos últimos posicionamientos se han expresado en las declaraciones de la CRES 2008 y la CRES 2018, y en Argentina ya existen algunos tres IES gestionados por organizaciones indígenas (ver secciones 4 y 8.2.). Unas y otras posiciones son frecuentes al interior de comunidades y familias de estos pueblos.

Estas comunidades, como otros agrupamientos humanos, no son homogéneas. Existen diferencias entre ancianos y jóvenes, entre mujeres y varones, entre quienes tienen diferentes vinculaciones con actores externos. Estas diferencias se expresan en diversos posicionamientos respecto del sistema educativo en

¹³ La sección 9.2. ofrece detalles sobre la experiencia del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas publicaciones que analizan esas experiencias (Alor y Juárez, 2016; Calapeña y Honeri, 2017; Fernández, 2017; Gotta y Ramirez Benites, 2019; Gualdieri y Vásquez, 2016; Ivanoff y Loncon, 2016; Millán et al, 2019; Nuñez, 2019; Ossola, 2013).

general, y la educación superior en particular (Mancinelli 2019, Nuñez 2019, Ossola 2013). Es en estos marcos complejos que se toman las decisiones de proseguir estudios superiores, cuáles y dónde.

Las entrevistas realizadas indican que una vez tomada la decisión de iniciar estudios universitarios comienza, según los casos, la experiencia de desarraigo, o la de tratar de conciliar horarios y responsabilidades familiares; en contextos familiares en los que nada se sabe acerca de las presiones y exigencias que el nuevo ciclo de estudios demanda. Según los casos, a estos problemas se añaden los de tener que migrar a una ciudad desconocida y en la que no se cuenta con familiares o amigos; o bien los de tener que trasladarse diaria o semanalmente a centros educativos distantes, en ocasiones teniendo que realizar caminatas extensas para poder acceder a medios de transporte, frecuentemente costosos para su condición económica. A las dificultades anteriores se agregan las de encontrarse con programas de estudio, clases y bibliografía que, según los casos, niegan la existencia contemporánea de sus pueblos, o bien desvalorizan sus visiones de mundo, lenguas y conocimientos. A todos estos retos se añaden experiencias de discriminación racial activa o pasiva (por ejemplo, no ser incluidos por sus pares en grupos de estudio o en la vida social).

Las entrevistas realizadas a estudiantes y profesionales indígenas y afrodescendientes, así como a responsables y colaboradores de programas de apoyo, indican que esas dificultades objetivas y los temores asociados a ellas afectan la vida y trayectoria académica de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Esas mismas fuentes coinciden en valorar el papel que las tutorías y el apoyo de docentes y especialistas juegan para responder a esos problemas. En esto, como en la necesidad de formar a docentes, funcionarios y estudiantes para prevenir toda forma de racismo y discriminación, coinciden la información obtenida a través de las mencionadas entrevistas a autoridades universitarias.

Las mismas fuentes destacan también la importancia de problemas derivados de la deficiente formación recibida en la escuela secundaria. En respuesta a este tipo de problemas, en 2009, la SPU puso en marcha el programa de "Voluntariado Universitario en la Escuela Secundaria", para apoyar programas de mejoramiento académico brindados por equipos universitarios en escuelas secundarias. En 2013 el Ministerio de Educación de la Nación estableció el Programa Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, que hasta 2015 apoyó a siete universidades en la creación de escuelas secundarias (Andrade y Schneider, 2017).

8. POLÍTICAS PÚBLICAS ¹⁴

Hasta el presente, el Estado nacional no ha establecido una política integral para asegurar el acceso y provisión de una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes. Solo ha dedicado dos limitados programas de becas para estudiantes indígenas y ninguna iniciativa orientada a estudiantes afrodescendientes.

En 1996 la SPU estableció el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). A partir de la convocatoria del año 2000 este incluyó un Subprograma para Estudiantes Indígenas (SEI), dirigido a estudiantes de universidades públicas. Los datos más recientes sobre este subprograma que se ha logrado obtener corresponden al año 2015, cuando se otorgaron 169 becas, incluyendo tanto “ingresantes” como “renovaciones”.¹⁵ Ese año el monto de estas becas fue de aproximadamente 1.100 dólares anuales (Chiroleu, 2018: 10). Estudios realizados muestran que, más allá de sus limitaciones el SEI del PNBU contribuyó a dar mayor visibilidad a los estudiantes indígenas y, aún sin proponérselo, en algunas universidades sirvió de estímulo para el establecimiento de programas de apoyo y becas, así como otros de extensión e investigación (Cfr.: Rezaval 2008, Ossola 2013).

El Programas de “Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas” otorga becas a jóvenes indígenas que pretendan estudiar o estén estudiando carreras docentes en Institutos de Formación Docente de Nivel Superior públicos. Este programa comenzó a otorgar becas en 2007. En 2017, pasó a ser uno de los subprogramas de las Becas PROGRESAR. En 2019 se otorgaron 6.772 becas en el marco de este programa, cuando el monto de las mismas fue actualizado a aproximadamente a 400 dólares anuales para estudiantes de 1ro y 2do año y 450 dólares para estudiantes de 3ro y 4to año.

Los montos de estas becas pueden resultar útiles para cubrir algunos gastos para estudiantes que viven en las casas de sus familias y cuentan con su apoyo económico. Pero resultan insuficientes para personas que han migrar y afrontar gastos de alquiler, alimentación y transporte.

¹⁴ El Anexo 3 ofrece un análisis más detallado sobre las políticas públicas.

¹⁵ Para obtener información sobre estos programas de becas se realizaron solicitudes de información a funcionarios de diversa jerarquía del Ministerio de Educación y de la SPU, así como del INAI. Estas solicitudes permitieron obtener la información acá referida. En el caso del Subprograma Estudiantes Indígenas del PNBU no ha sido posible confirmar si sigue vigente. En todo caso, la Dirección Nacional de Becas del Ministerio de Educación, que es la instancia que actualmente maneja todos los programas de becas educativas de la nación, no posee información sobre el mismo.

En contraste con las limitaciones de estos programas, las provincias de Chaco y Salta han impulsado políticas orientadas a asegurar los derechos educativos de personas indígenas que, en el contexto argentino, resultan innovadoras y valiosas.

8.1. Provincia de Salta: Formación Docente para la Modalidad EIB

En 2008, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia inició acciones para poner en práctica la modalidad EIB prevista en la Ley de Educación Nacional. Con este propósito se diseñó la carrera de Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a la cual el Ministerio de Educación de la Nación otorgó validez nacional en 2011 (Trigo, 2017).

Esta política llegó a aplicarse en nueve IES. Seis de ellos fueron creados especialmente para la implementación de este profesorado. Otros tres existían previamente, en ellos la innovación consistió en establecer esta nueva carrera.

Los nuevos IES fueron establecidos en comunidades rurales o en pequeños poblados cercanos a ellas, en las que existía interés al respecto y no contaban con oportunidades de Educación Superior cercanas. Un criterio adicional fue que su situación geográfica permitiera recibir estudiantes de comunidades ubicadas en un radio de 40 km. Por no haber albergues estudiantiles, los jóvenes de otras comunidades son alojados por las familias del lugar. En los casos de los IES establecidos en la llanura, el desplazamiento desde otras comunidades hacia ellos se realiza a pie o en bicicleta. En los de las tierras altas se efectúa en lomo de mula o caminando, según los casos. Esta política buscó responder a demandas insatisfechas y a la vez formar docentes para implementar la MEIB en escuelas rurales.

Estos nueve profesorados llegaron a contar con un plantel de aproximadamente 90 docentes en total, 60% de ellos mujeres. En ellos se formaron 240 profesores de EIB pertenecientes a los pueblos kolla, guaraní, wichi, chané, chorote, y tapiete. La proporción de mujeres respecto del total de egresados de cada uno de estos pueblos varía entre 40% y 60%. Además, se graduaron casi 300 profesores “criollos” (campesinos y urbanos de las localidades adyacentes).¹⁶

¹⁶ No existen estadísticas publicadas respecto de estos profesorados. Los datos acá ofrecidos se obtuvieron mediante entrevistas a la ex supervisora del sistema de profesorados EIB de la provincia y a cinco docentes o directivos de IES, 4 de ellos indígenas, de ambos sexos.

En diciembre de 2015, por decisión del Ministerio de Educación de la provincia, la política de formación de profesores de EIB dejó de aplicarse en seis de los IES. Desde entonces solo continúa aplicándose en tres de ellos, lo cual motivó protestas en todas las comunidades.

Entrevistas realizadas a cinco docentes o directivos de los IES y a la ex supervisora del sistema de profesorado EIB, permiten concluir que resulta recomendable volver a ofrecer la carrera de profesorado en EIB en los IES en que fue cerrada; establecer nuevos IES en comunidades apartadas; diversificar la oferta de carreras con modalidad EIB; así como asegurar sedes apropiadas y recursos tecnológicos a todos los IES. Adicionalmente, señalan que resulta imperioso producir materiales didácticos y ofrecer formación en lenguas y culturas de los pueblos indígenas a todos los docentes de educación superior.

8.2. Provincia del Chaco: Políticas educativas de nivel superior para pueblos indígenas

En 1987, la Cámara de Diputados de la provincia sancionó la Ley N° 3258 “De Comunidades Indígenas”.¹⁷ La ley, con carácter de “reparación histórica”, incluyó la adjudicación de tierras, medidas relativas a vivienda, salud y documentación, así como el reconocimiento de esas comunidades, sus lenguas y culturas y sus derechos a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes y a recibir “educación bicultural y bilingüe” (EBI).

Como consecuencia de esta ley, en 1987 se creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen – CIFMA (ver sección 9.1.), dando inicio a la formación de docentes y a la EBI en Chaco. En 2008 se creó el Programa de Educación Plurilingüe Intercultural, que en 2010 dio lugar a la de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia; la cual cuenta con varios órganos consultivos con participación de representantes de los tres pueblos indígenas reconocidos en la provincia: moqoit, qom y wichi.

Entre 2012 y 2014, la Subsecretaría ha apoyado la creación de carreras con orientación EBI en instituciones que sostienen otras ofertas educativas. Además, ha promovido la creación de cuatro IES dedicados específicamente a la formación de docentes EIB. Estos están situados en comunidades indígenas, las cuales han participado en su creación y continúan haciéndolo en diversas actividades. En todos ellos, su Rector y la mayoría de sus docentes son miembros del respectivo pueblo indígena.

¹⁷ La Ley 3258 continúa vigente, pero ha sido renombrada “Ley 562-W”. Disponible: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Ley/VistaPublicaLey/847>; recuperado 20-10-2019

- 1) Instituto de Educación Superior *Ralaxaic Nme Enayanaxac*, un IES de gestión comunitaria creado en 2014, en una comunidad *qom* urbana, Barrio Toba, en la capital de la provincia. Ofrece Profesorado para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Profesorado para la Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Actualmente tiene 190 estudiantes (todos *qom*, 80% mujeres) y un plantel de 29 profesores (40% de ellos *qom*; 65% mujeres). Hasta 2019 se graduaron 47 docentes.
- 2) Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, un IES de gestión comunitaria, creado en 2012 en la localidad homónima por iniciativa del Consejo Qompi *Lqataxac Nam Qompi*. Actualmente tiene 369 estudiantes (219 mujeres) y un plantel de 72 docentes, 38 de ellos *qom*, entre estos últimos 14 mujeres. Tiene 106 graduados, 93 de ellos mujeres.
- 3) IES “Cacique Supaz”, creado en 2014 para servir a la comunidad wichi de paraje Laguna Araujo de Misión Nueva Pompeya, en zona rural. Ofrece carreras de Profesor Intercultural Bilingüe para Enseñanza Primaria e Inicial. Tiene un plantel de 19 docentes (8 wichis). Actualmente tiene 170 estudiantes. En el profesorado de primaria hay paridad de género; en el de inicial el 90% son mujeres. En 2018 tuvo sus primeros graduados, 30 mujeres y 22 hombres.
- 4) Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural Moqoit, creado en 2013 para servir a la comunidad moqoit, en Paraje El Pastoril /Colonia Juan José Paso, zona rural. Ofrece carreras de Profesor Bilingüe Intercultural para Enseñanza Primaria e Inicial. Actualmente tiene 60 estudiantes (70% mujeres) y 22 docentes (60% mujeres). Cuenta con 25 egresados.

En todas estas carreras es requisito de ingreso, además de los convencionales, ser indígena con aval de dirigentes de sus respectivos pueblos, hablar y/o comprender la lengua de su pueblo. Las carreras son solventadas por el Estado Provincial. Todas estas propuestas formativas comparten la política de fortalecer las pautas culturales, lenguas, cosmovisión e identidad de los tres pueblos indígenas, desde una perspectiva de complementariedad de saberes.

Entrevistas realizadas a tres rectores, un coordinador y una docente, permiten concluir que los egresados de estos IES contribuyen al mejoramiento de la vida de sus comunidades no solo en tanto docentes, sino también como gestores de diversos tipos de iniciativas. Al preguntarles acerca de los principales desafíos a encarar, enfatizaron en la necesidad de construir albergues estudiantiles y salones de usos múltiples; mejorar el equipamiento tecnológico; diversificar las ofertas formativas; y satisfacer las demandas de comunidades que solicitan ofertas de formación en sus localidades.

9. EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES ¹⁸

Esta sección presenta información sobre dos experiencias institucionales de especial interés. La primera de ellas es la del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado como parte de una política provincial (ver sección 8.2.). En tanto la segunda corresponde al Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste, una universidad pública nacional.

9.1. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)

El CIFMA se creó en 1987, para hacer posible el establecimiento de la “educación bicultural y bilingüe” (EBI), planteada en la Ley N° 3258 “De Comunidades Indígenas”.¹⁹

Desde su creación, ha formado 350 graduados (60% mujeres) que han jugado un papel fundamental en el desarrollo de la EBI en la provincia. El 60% de los graduados son qom, el 25% wichi y el 15% moqoit. El 80% de ellos se desempeña en cargos docentes y directivos de establecimientos educativos en sus comunidades de origen u otras cercanas. El resto presta servicios en organismos públicos de salud, justicia, y otros en los que su formación bicultural y bilingüe es valiosa.

Actualmente cuenta con 700 estudiantes (60% mujeres), de los pueblos qom, wichi y moqoit; para lo cual cuenta con 120 docentes (60% mujeres). Cuarenta de estos docentes son indígenas (50% mujeres). La labor formativa se desarrolla en la sede central y en cuatro “unidades de extensión de nivel superior” (UES), situadas en localidades que distan entre 100 y 400 km de ésta.

La apertura de las UES, iniciada en 2006, respondió a solicitudes de las comunidades al gobierno provincial y a las autoridades municipales. Sus demandas se fundaron en motivos económicos y pedagógicos. Los primeros, porque la mayoría de los estudiantes vive en parajes alejados de los principales centros urbanos y no puede afrontar los gastos de transporte, alimentación y hospedaje necesarios para asistir a las universidades e IES existentes. Los pedagógicos referían a diferencias culturales y lingüísticas que dificultan su formación en instituciones que no las toman en cuenta.

¹⁸ El Anexo 3 ofrece un análisis más detallado sobre las experiencias institucionales.

¹⁹ La Ley 3258 continúa vigente, pero ha sido renombrada “Ley 562-W”. Disponible: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Ley/VistaPublicaLey/847>; recuperado 20-10-2019

Para resolver el problema de las distancias entre el CIFMA y las comunidades, inicialmente se construyó una residencia para albergar a 120 estudiantes. Pero esta capacidad fue pronto superada por la demanda.

El título de Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Primaria tiene validez nacional, pero el de Nivel Inicial solamente la tiene provincial. Otorgar validez nacional a estos títulos es potestad del Ministerio de Educación de la Nación, ante el cual el CIFMA introdujo los recaudos del caso en 2015, pero no ha recibido respuesta.

El CIFMA también desarrolla investigación, pero no dispone de fondos para publicaciones. Las producciones de sus docentes indígenas han sido publicadas por editoriales locales.

Entrevistas realizadas a la rectora del CIFMA y siete egresados (de diversas cohortes, de los tres pueblos y de ambos sexos), permiten concluir que entre las prioridades a atender para continuar la labor destacan las de construir aulas y residencias estudiantiles y adquirir equipos tecnológicos. También, señalaron la importancia de contar con presupuestos regulares para investigación, publicaciones y elaboración de materiales didácticos.

9.2. Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

Este programa, único en su tipo en el país, que inició labores en 201, cuenta con una Comisión Asesora compuesta por referentes de los tres pueblos indígenas reconocidos oficialmente en la provincia del Chaco (qom, wichi y moqoit).

A través de becas, tutorías y otras actividades, el programa procura la inclusión de jóvenes y adultos indígenas en las carreras de grado de la UNNE. Debido a limitaciones presupuestarias, actualmente las becas solo alcanzan para adquirir apuntes, fotocopias, y algún libro. Para cubrir gastos de transporte, alojamiento y alimentación, los estudiantes dependen de ayuda familiar y/o de ingresos que obtienen mediante trabajos temporales. Un fuerte atributo del PPI reside en el apoyo brindado por su equipo a los estudiantes indígenas (Artieda et al, 2017).

Desde 2012, ha otorgado becas a 360 estudiantes de los pueblos qom, wichí, moqoit, guaraní y omaguaca; distribuidas asegurando paridad de género. Hasta 2019 se han graduado tres becarios.

El PPI desarrolla un conjunto más amplio de labores. Desde su creación, ha realizado 26 jornadas en 14 comunidades indígenas o localidades cercanas, para dar a conocer las posibilidades de formación que brinda la UNNE y el apoyo que ofrece el PPI; las cuales contaron con la asistencia de un total de 900 jóvenes y adultos

de estos pueblos. Además, ha ofrecido cursos de capacitación para tutores pares, y encuentros de estudiantes indígenas, tutores pares y miembros de la Comisión Asesora.

Además, el programa realiza acciones dirigidas a otros sectores de la universidad. En 2016 y 2017 organizó talleres orientados a desarrollar relaciones de colaboración con equipos de investigación y extensión. En 2019 ofreció el Diplomado en Pueblos Indígenas e Interculturalidad, de ocho meses de duración. Esta iniciativa contó con la participación de 15 representantes de organizaciones indígenas y de otros 55 interesados, incluyendo funcionarios de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil, y miembros de la comunidad universitaria y de otras instituciones educativas de la región.

Entrevistas realizadas a la rectora de la universidad, la coordinadora del PPI, dos miembros de la Comisión Asesora, y cuatro estudiantes indígenas²⁰ permiten afirmar que el programa ha contribuido a que diversos sectores universitarios valoren la participación de estudiantes y referentes indígenas en la universidad, así como los conocimientos, demandas y propuestas de estos pueblos. También llevan a enfatizar la necesidad de establecer nuevas sedes para que los estudiantes indígenas no deban alejarse tanto de sus comunidades. Otras prioridades incluyen la conveniencia de ofrecer formación en lenguas y culturas indígenas a equipos docentes, de investigación y extensión; construir un albergue estudiantil; incrementar el monto de las becas; e incluir a los afrodescendientes en el programa o crear uno específico. Los estudiantes entrevistados expresaron especial valoración por el apoyo académico y práctico recibido y enfatizaron la necesidad de incorporar a los planes de estudio materias obligatorias que aborden cuestiones de los pueblos indígenas, así como que se cuente con profesores indígenas.

²⁰ Entrevistas realizadas por teléfono y whatsapp entre el 2 de octubre y el 11 de noviembre de 2019.

10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

10.1. Conclusiones

La ausencia de datos censales sobre pueblos indígenas y afrodescendientes, que resulten de la aplicación de preguntas de auto-reconocimiento a toda la población nacional (no solo a una muestra) y que permitan procesar de manera discriminada la información sobre todas las variables pertinentes, impide realizar estudios y diseñar políticas públicas apropiadas. El Ministerio de Educación de la nación y los de las jurisdicciones tampoco generan datos sobre estas poblaciones. Algunos IES y universidades han comenzado a hacerlo. Es necesario formular políticas que atiendan este déficit. Las demandas al respecto provienen tanto de organizaciones de esos pueblos, como de relatores especiales de Naciones Unidas. El análisis expuesto en este estudio muestra que la ausencia de datos confiables, como de políticas e iniciativas concretas, es especialmente marcada para el caso de la población afrodescendiente.

La única lengua oficial de la República Argentina es el castellano/español. Pero, en el país se hablan al menos 15 lenguas indígenas. La provincia del Chaco reconoce tres lenguas indígenas en su jurisdicción y la de Corrientes una en la suya. La ausencia de reconocimiento de estas lenguas y de políticas afirmativas al respecto vulnera derechos de los pueblos indígenas y tiene efectos negativos sobre todo el sistema educativo. En particular, afecta la implementación de la MEIB, la formación de docentes para EIB y la calidad de la formación que las universidades brindan especialmente en ciertas carreras (por ejemplo, en los campos de salud, derecho, agronomía, o trabajo social, entre otros).

Los datos disponibles permiten afirmar que, pese a los avances constitucionales y legislativos logrados, el acceso y la provisión de una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en Argentina están muy lejos de ser garantizados.

Las dificultades se registran incluso respecto del acceso a educación primaria, especialmente en ciertas provincias, en las que incluso teniendo normativas al respecto no se avanzó en su implementación. Estos problemas se agravan en la educación secundaria y más aún en la superior. Entre los factores que causan estos problemas en el ámbito rural destacan los asociados a las distancias geográficas entre los centros educativos y las comunidades, especialmente en los casos de educación secundaria y superior. Estos se multiplican debido al mal estado de los caminos, insuficiente cobertura de la red de transporte público, los costos que su utilización comporta, y la existencia de problemas de inseguridad personal que afectan especialmente a las mujeres. Si bien estos problemas son comunes a todos los habitantes de áreas rurales, publicaciones académicas y notas de prensa sobre el tema, así como las entrevistas realizadas, y la observación en campo, permiten afirmar que su incidencia es mucho mayor entre miembros de comunidades

indígenas apartadas. Estos problemas se agravan aún más debido a diferencias lingüísticas. Por otra parte, en contextos urbanos, destacan los problemas asociados a que la oferta educativa ignora la existencia de personas indígenas o afrodescendientes entre su población, así como la persistencia de sus pautas culturales y de vínculos con sus comunidades de origen, y con estos de sus dificultades para asistir regularmente a clases. A ellos, según los casos, se añade la existencia de diferencias lingüísticas.

Tanto en los casos de comunidades rurales como urbanas, también resulta perjudicial la escasa formación inicial y permanente de docentes para la MEIB, así como la vigencia de problemas de racismo y discriminación racial, que provienen tanto de la formación de los educadores, como del carácter monocultural de todo el sistema educativo, excepto la limitada oferta de EIB. El derecho constitucional a la EIB continúa sin estar garantizado. Estos problemas en niveles previos a la educación superior afectan el acceso y la trayectoria de estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Pese a los avances constitucionales y legislativos logrados, el racismo y la discriminación continúan vigentes. Estos no solo afectan los derechos humanos de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también de otros grupos de población. Pero los que afectan a estos pueblos tienen siglos de vigencia y han consolidado y reproducen permanentemente importantes inequidades que tienen efectos en todo el sistema educativo, incluida la educación superior. Estos problemas se expresan no solo en conductas abiertamente discriminatorias, sino también en el monoculturalismo de la educación superior, que ha sido “naturalizado”, se ha hecho “inconsciente”, asegurando así la “invisibilidad” de estos problemas. Estas inequidades afectan los derechos de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes a acceder a educación superior de calidad.

Estos problemas han sido reiteradamente señalados por organizaciones de esos pueblos, otras organizaciones sociales, actores del sistema educativo y relatores especiales de Naciones Unidas. La educación superior debe ser foco de particular atención, porque en ella se forman docentes, comunicadores, abogados, y otros profesionales que juegan papeles de alta incidencia en las dinámicas sociales, incluyendo la formulación de políticas públicas y la gestión de instituciones del estado.. Es imprescindible diseñar y aplicar políticas públicas e institucionales para remediar estos problemas, así como realizar campañas educativas y comunicacionales, dirigidas a diversos sectores sociales y especialmente a funcionarios públicos y actores del sistema educativo.

Entre las formas en que las modalidades de racismo inconsciente se manifiestan en la educación superior, destacan las resistencias de algunos actores de este campo a avanzar en reformas curriculares e institucionales orientadas por criterios de interculturalización (inclusión de lenguas, epistemologías, conocimientos, modos de aprendizaje y experiencias de colaboración intercultural), pese a que ellas fueron destacadas en las recomendaciones de las dos últimas ediciones de la CRES (2008 y 2018); en la última de ellas con entusiasta apoyo de numerosas autoridades universitarias de Argentina. Esas resistencias también

se expresan ante las iniciativas encaminadas a crear sedes institucionales en comunidades rurales o localidades cercanas a ellas, o bien en espacios suburbanos que pese a la expansión del sistema continúan desatendidos, como también en las de creación o fortalecimiento de programas de apoyo y de becas, o la construcción o provisión de residencias estudiantiles.

A efectos de neutralizar las mencionadas resistencias, es necesario educar a funcionarios públicos y actores de todo el sistema educativo respecto de la vigencia de los derechos establecidos en el inciso 22 del artículo 75 la Constitución Nacional, los cuales taxativamente recogen lo dispuesto en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Este instrumento explicita que la expresión "discriminación racial" denota toda distinción basada en referentes de "raza, color, linaje u origen nacional o étnico" que tenga por objeto o resultado "anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública." Además, especifica que "no se considerarán como medidas de discriminación racial" aquellas que se adopten "con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos" con el propósito de "garantizarles en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales".

Con el mismo propósito, parece necesario educar a dichos a funcionarios y actores respecto del artículo 2 de la Ley de Educación Superior. Este artículo establece la responsabilidad del Estado nacional y los jurisdiccionales de "promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales"; así como la de "vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población."

La efectiva aplicación de los mencionados artículos constitucionales y legales en el diseño de políticas públicas, con la apropiada dotación presupuestaria, debería conducir al Ministerio de Educación de la nación a jugar un papel proactivo para resolver las inequidades que afectan el acceso y provisión de educación superior de calidad para jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes.

En un buen número de IES y universidades públicas existen unidades que trabajan en colaboración con comunidades de pueblos indígenas, cátedras (regulares, libres, y abiertas), centros y programas, incluyendo algunos de becas y/o de apoyo académico y psicosocial, así como de investigación y extensión. Pero ellas carecen de políticas públicas específicas y líneas de financiamiento que las apoyen. La experiencia de los efectos del SEI del PNBU como estímulo para el establecimiento de programas convergentes en algunas universidades, hace plausible pensar que una política pública orientada a responder a los desafíos señalados podría tener positivos efectos multiplicadores.

Una política pública con estos fines seguramente también contribuiría a aglutinar el interés de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes que han demostrado interés en acceder a oportunidades de educación superior, pero que se han sentido desestimados por el monoculturalismo de los planes de estudio y los modelos institucionales, o bien por la insuficiencia de programas de apoyo y de becas; como lo han señalado en los foros y entrevistas antes mencionados.

Una política de este tipo, o un conjunto de ellas, podría atraer el interés de universidades e IES, junto con el de organizaciones, referentes y estudiantes de esos pueblos en ofrecer propuestas y contribuir a capacitaciones para erradicar el racismo en educación superior. Hay muchos recursos para ello al interior de estas instituciones. Las capacitaciones no tienen porque “venir” desde los escritorios de agencias estatales. Por el contrario, los informes de relatores de ONU y los estudios sobre el tema indican que el funcionariado de los poderes públicos y agencias estatales están entre los grupos institucionales que más necesitan este tipo de capacitaciones.

La experiencia en este campo muestra que el trabajo colaborativo en redes interinstitucionales e interpersonales rinde valiosos resultados, y resulta crecientemente viable gracias a las tecnologías comunicacionales disponibles.

Es necesario valorar apropiadamente que los pueblos indígenas son diferentes unos de otros, y que además cada uno de ellos es heterogéneo, que hay diferencias entre comunidades rurales y urbanas, entre jóvenes y adultos. También debe tenerse en cuenta que las IES y universidades son muy disímiles entre sí, como también lo son las comunidades profesionales que en ellas trabajan. Las políticas y líneas que se diseñen deben ser flexibles, dejando espacio para adaptaciones a contextos particulares.

10.2. Recomendaciones

Lo expuesto permite formular las siguientes recomendaciones:

- 1) El Censo Nacional 2020 debe incluir preguntas sobre auto-reconocimiento de pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes, y sobre las lenguas que hablan, en los instrumentos de recolección de datos que se utilicen con toda la población del país (no solo con muestras censales). Estas preguntas deben ser consensuadas con organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- 2) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, los IES y las universidades deben incluir preguntas sobre auto-reconocimiento de pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes, y sobre las lenguas que hablan, en los instrumentos institucionales de recolección

de datos. La inclusión de estas preguntas debe hacerse de modo que permitan generar datos que puedan cruzarse con todas las variables académicas y sociales sobre las que se recoge información actualmente. Estas preguntas deben ser consensuadas con organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes.

- 3) El Estado nacional y los jurisdiccionales deben reconocer oficialmente las lenguas indígenas. Deben generarse políticas de apoyo y asignar fondos a la investigación, la reactivación lingüística, y la enseñanza y uso de lenguas indígenas en IES y universidades.
- 4) El Estado nacional, los jurisdiccionales y todas las instituciones públicas (incluidas IES y universidades) deben adoptar protocolos para la prevención del racismo y la discriminación racial (de manera análoga a los existentes respecto de género y discapacidad)
- 5) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo a la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, deberían asignar fondos para que los IES y las universidades realicen investigación y diseñen y ejecuten campañas comunicacionales y educativas destinadas a la población en general y programas de capacitación destinados a docentes, autoridades y funcionarios públicos de todos los niveles, orientados a erradicar el racismo y todas las formas de discriminación racial.
- 6) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, en consulta con las partes interesadas, deberían formular una política o un conjunto de políticas públicas destinadas a promover experiencias de colaboración entre IES y universidades y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. El universo de experiencias a promover debe ser abierto, ya que estas variarán según las singularidades de las comunidades, los IES y las universidades.
- 7) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, en consulta con las partes interesadas, deberían formular una política de promoción de innovaciones y transformaciones curriculares orientadas a incorporar las lenguas, epistemologías, conocimientos, modos de aprendizaje de pueblos indígenas y afrodescendientes en los planes de estudio de todas las carreras que se ofrecen los IES y universidades.
- 8) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, en consulta con las partes interesadas, deberían formular una política o un conjunto integral de políticas públicas destinadas a financiar la creación y/o el fortalecimiento de programas institucionales que favorezcan el acceso y

exitosa trayectoria y graduación de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en educación superior. Esta/s política/s deben estimular la generación de iniciativas apropiadas a cada contexto particular. Debe tenerse en cuenta que, según los casos, es posible que se priorice atender necesidades de alojamiento, guardería infantil, alimentación, salud, transporte, orientación vocacional, apoyo académico, acompañamiento en la familiarización con las prácticas institucionales, y/u otorgar becas. En este último caso, los montos de las mismas deben considerar las necesidades particulares de quienes deben dejar sus comunidades o poblados de origen para cursar estudios superiores.

- 9) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, en consulta con los IES, las universidades y otras partes interesadas, deberían formular políticas y asignar fondos para fortalecer y ampliar las oportunidades perfeccionamiento y actualización para docentes indígenas y afrodescendientes, incluyendo diplomaturas, especializaciones, y otros tipos de formación de postítulo.
- 10) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, en consulta con todas las partes interesadas, deberían formular políticas destinadas a promover la colaboración de IES y universidades en el mejoramiento de la calidad de la Educación Secundaria, con especial atención a la que se ofrece en contextos interculturales y/o plurilingües.
- 11) El Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, los IES y las universidades deberían promover la incorporación de funcionarios, docentes e investigadores de pueblos indígenas y afrodescendientes en sus respectivas plantas de personal.
- 12) En vista de los derechos constitucionales establecidos, el Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones, los IES y las universidades, deberían establecer mecanismos institucionales permanentes de consulta con participación de representantes de estudiantes, docentes, no-docentes y organizaciones sociales de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- 13) Los IES, las universidades, el CIN y el CRUP deberían considerar este cuerpo de recomendaciones a la luz de los derechos constitucionales establecidos, con los propósitos de emitir recomendaciones y propuestas al respecto, adoptar todas aquellas a su alcance, y realizar las gestiones necesarias para que el Ministerio de Educación de la nación (incluyendo el Instituto Nacional de Formación Docente y la Secretaría de Políticas Universitarias) y los de las jurisdicciones cumplan con las que les competen.

ANEXO 1 – ESTADÍSTICAS

Tabla Nro. 1 Población indígena en Argentina – CENSO 2010

Jurisdicción	Población	Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	
	Total	Habitantes	% respecto del total de cada jurisdicción
Total del país	39.671.131	955.032	2,4
Ciudad de Buenos Aires	2.830.816	61.876	2,2
24 partidos del Gran Buenos Aires	9.916.715	186.640	1,9
Interior de la provincia de Buenos Aires	5.708.369	112.671	2
Catamarca	362.307	6.927	1,9
Chaco	1.048.036	41.304	3,9
Chubut	498.143	43.279	8,7
Córdoba	3.256.521	51.142	1,6
Corrientes	985.130	5.129	0,5
Entre Ríos	1.223.631	13.153	1,1
Formosa	527.023	32.216	6,1
Jujuy	666.852	52.545	7,9
La Pampa	315.110	14.086	4,5
La Rioja	331.674	3.935	1,2
Mendoza	1.721.285	41.026	2,4
Misiones	1.091.318	13.006	1,2
Neuquén	541.816	43.357	8,0
Río Negro	626.766	45.375	7,2
Salta	1.202.754	79.204	6,6
San Juan	673.297	7.962	1,2
San Luis	428.406	7.994	1,9
Santa Cruz	261.993	9.552	3,6
Santa Fe	3.164.038	48.265	1,5

Jurisdicción	Población	Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	
	Total	Habitantes	% respecto del total de cada jurisdicción
Santiago del Estero	867.779	11.508	1,3
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	123.117	3.563	2,9
Tucumán	1.440.568	19.317	1,3

Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población de 2010

Tabla Nro. 2 Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios por área urbana o rural

	Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios				
	Total	Urbana		Rural	
		Personas	%	Personas	%
Total del país	955.032	781.924	81,87	173.108	18,13
Ciudad de Buenos Aires	61.876	61.876	100	0	0
24 partidos del Gran Buenos Aires	186.640	186.358	99,8	282	0,2
Interior de la provincia de Buenos Aires	112.671	104.760	93	7.911	7
Catamarca	6.927	4.415	63,7	2.512	36,3
Chaco	41.304	24.192	58,6	17.112	41,4
Chubut	43.279	35.196	81,3%	8.083	18,7
Córdoba	51.142	46.549	91	4.593	9
Corrientes	5.129	4.384	85,5	745	14,5
Entre Ríos	13.153	11.856	90,1	1.297	9,9
Formosa	32.216	14.958	46,4	17.258	53,6
Jujuy	52.545	35.149	66,9	17.396	33,1

	Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios				
	Total	Urbana		Rural	
		Personas	%	Personas	%
La Pampa	14.086	12.095	85,9	1.991	14,1
La Rioja	3.935	3.495	88,8	440	11,2
Mendoza	41.026	29.894	72,9	11.132	27,1
Misiones	13.006	5.471	42,1	7.535	57,9
Neuquén	43.357	35.149	81,1	8.208	18,9
Río Negro	45.375	37.149	81,9	8.226	18,1
Salta	79.204	45.432	57,4	33.772	42,6
San Juan	7.962	6.092	76,5	1.870	23,5
San Luis	7.994	6.975	87,3	1.019	12,7
Santa Cruz	9.552	8.954	93,7	598	6,3
Santa Fe	48.265	42.404	87,9	5.861	12,1
Santiago del Estero	11.508	4.683	40,7	6.825	59,3
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	3.563	3.248	91,2	315	8,8
Tucumán	19.317	11.190	57,9	8.127	42,1

Fuentes: Elaboración propia en base a INDEC (2015) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios* (Serie D, cuadernos con datos sobre Pueblos Originarios publicada por región: Pampeana, Patagonia, Cuyo, Metropolitana, NEA y NOA)

Tabla Nro. 3 - Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios por pueblo – CENSO 2010

Pueblo indígena	Total	Porcentaje respecto del total de población indígena nacional
Total	955.032	100%
Mapuche	205.009	21,5%
Toba/Qom	126.967	13,3%
Guaraní	105.907	11,1%
Diaguita	67.410	7,1%
Kolla	65.066	6,8%
Quechua	55.493	5,8%
Wichí	50.419	5,3%
Comechingón	34.546	3,6%
Huarpe	34.279	3,6%
Tehuelche	27.813	2,9%
Mocoví	22.439	2,3%
Pampa	22.020	2,2%
Aymara	20.822	2,2%
Ava Guaraní	17.899	1,9 %
Rankulche	14.860	1,6%
Charrúa	14.649	1,5%

Pueblo indígena	Total	Porcentaje respecto del total de población indígena nacional
Atacama	13.936	1,5%
Mbyá Guaraní	7.379	0,8%
Omaguaca	6.873	0,7%
Pilaga	5.137	0,5%
Tonocote	4.853	0,5%
Lule	3.721	0,4%
Tupí Guaraní	3.715	0,4%
Querandí	3.658	0,4%
Chané	3.034	0,3%
Sanavirón	2.871	0,3%
Ona	2.761	0,3%
Chorote	2.270	0,2%
Maimará	1.899	0,2%
Chulupi	1.100	0,1%
Vilela	519	0,05
Tapiete	407	0,04%
Otros	5.301	0,6%

Fuentes: Elaboración propia en base a datos de INDEC (2015) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios* (Serie D, cuadernos con datos sobre Pueblos Originarios publicada por región: Pampeana, Patagonia, Cuyo, Metropolitana, NEA y NOA)

Tabla Nro. 4. Población Afroargentina y/o Afrodescendiente - CENSO 2010

	Mujeres	Varones	Total	% respecto de la Población afrodescendiente de todo el país
Población afrodescendiente en todo el país	73.429	76.064	149.493	100
Personas nacidas en Argentina	67.415	70.088	137.503	92
Personas nacidas fuera de Argentina, pero dentro del continente americano	5.378	4.804	10.182	6,8
Personas nacidas en el continente africano	260	780	1.040	0,7
Personas nacidas en el continente europeo	291	310	601	0,4
Personas nacidas en el continente asiático	85	82	167	0,1

Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población de 2010.

Tabla Nro. 5 Población indígena con estudios de Educación Superior completos o incompletos

Provincia	Población indígena u originaria con 20 años o más por provincia	Población indígena u originaria con estudios de Educación Superior (universitaria, no universitaria y post-universitaria)			
		Incompletos		Completos	
		Personas	%	Personas	%
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	36.133	4.455	12,3	8.720	24,1
24 partidos del Gran Buenos Aires	105.496	7.901	7,5	11.131	10,5
Interior de la Provincia de Buenos Aires	62.899	4.687	7,5	8.105	12,9

Provincia	Población indígena u originaria con 20 años o más por provincia	Población indígena u originaria con estudios de Educación Superior (universitaria, no universitaria y post-universitaria)			
		Incompletos		Completos	
		Personas	%	Personas	%
Catamarca	3.666	218	6,0	409	11,2
Chaco	15.181	282	1,9	375	2,5
Chubut	23.401	1.138	4,9	1.574	6,7
Córdoba	28.683	3.027	10,5	5.272	18,4
Corrientes	2.629	152	5,8	412	15,6
Entre Ríos	7.079	585	8,3	1.120	15,8
Formosa	11.486	140	1,2	216	1,9
Jujuy	26.610	1.211	4,6	2.240	8,4
La Pampa	7.666	365	4,8	733	9,6
La Rioja	2.171	163	7,5	387	17,8
Mendoza	22.228	1.650	7,4	2.733	12,3
Misiones	4.595	210	4,6	481	10,5
Neuquén	22.940	1.132	4,9	1.605	7,0
Río Negro	24.962	1.123	4,6	1.722	6,9
Salta	33.345	1.018	3,1	1.531	4,6
San Juan	4.330	359	8,3	455	10,5
San Luis	4.366	385	8,8	550	12,6
Santa Cruz	5.246	283	5,4	469	8,9
Santa Fe	24.943	1.514	6,1	2.738	11,0
Santiago del Estero	6.034	226	3,7	427	7,1
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	1.989	177	8,9	230	11,6

Provincia	Población indígena u originaria con 20 años o más por provincia	Población indígena u originaria con estudios de Educación Superior (universitaria, no universitaria y post-universitaria)			
		Incompletos		Completos	
		Personas	%	Personas	%
Tucumán	10.551	853	8,1	1.171	11,1
TOTAL	498.629	33.254	6,7%	54.806	10,99%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de INDEC (2015) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios* (Serie D, cuadernos con datos sobre Pueblos Originarios publicada por región: Pampeana, Patagonia, Cuyo, Metropolitana, NEA y NOA)

ANEXO 2 – INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE MARCOS LEGALES Y POLÍTICAS

2.1. Instrumentos Internacionales

Esta sección resume los principales preceptos establecidos en los instrumentos internacionales ratificados por Argentina que tienen incidencia en la temática de este estudio.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial ²¹

El artículo 1 establece que la expresión "discriminación racial" denota toda distinción basada en referentes de "raza, color, linaje u origen nacional o étnico" que tenga por objeto o resultado "anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública." Adicionalmente, especifica que "no se considerarán como medidas de discriminación racial" aquellas que se adopten "con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos" con el propósito de "garantizarles en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales" (ONU, 1965).

El artículo 2 prevé la necesidad de que los Estados tomen medidas especiales para asegurar que "ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos" con el propósito de "garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales" (ONU, 1965).

En Argentina, no existen disposiciones que explícitamente menoscaben los derechos de indígenas o afrodescendientes. Pero el análisis de estadísticas y datos cualitativos expuestos en este estudio, así como algunos informes de relatores especiales y grupos de trabajo de la ONU, permiten concluir que, por no prever medidas especiales efectivas, las políticas educativas menoscaban las posibilidades de que estos grupos de

²¹ Adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1965, entrada en vigor en 1969. Disponible: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>; recuperado: 25-09-2019. Ratificada por Argentina en 1968.

población puedan ejercer los mencionados derechos en condiciones de igualdad (ONU, 2012, 2017, 2019; UNICEF, 2015).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales²²

Mediante el artículo 13 de este instrumento los Estados “reconocen el derecho de toda persona a la educación” y convienen en que esta “debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.” (ONU, 1966)

En Argentina, la satisfacción de este objetivo se ve afectada por la ausencia y/o el descrédito de las lenguas, visiones de mundo, conocimientos, modos de aprendizaje y otras contribuciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de universidades e IES. Además, mediante la formación de docentes estos problemas se irradian a todo el sistema educativo (ver secciones 4 y 5 de este documento).

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes²³

El artículo 26 especifica que a los miembros de los pueblos indígenas se les deberá garantizar “la posibilidad de adquirir una *educación a todos los niveles*, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (OIT, 1989) (itálicas añadidas, D. M.).

El artículo 27 establece que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones”, a condición que estas “satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. Además, indica que con tal fin “deberán facilitárseles recursos apropiados” (OIT, 1989).

²² Adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1966, entrada en vigor en 1976. Disponible: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>; recuperado: 25-09-2019. Ratificado por Argentina en 1986.

²³ Adoptado por la Conferencia General de la OIT en 1989. Disponible: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169. Este Convenio fue aprobado por el Congreso de la Nación Argentina mediante la Ley N° 24.071, sancionada y promulgada en 1992, pero el Poder Ejecutivo dictó el instrumento de ratificación en el año 2000, y lo presentó en 2001.

El artículo 31 estipula que “deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional ... con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos”. También determina que se deberá asegurar que los libros y demás material didáctico “ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas” de estos pueblos (OIT, 1989).

En síntesis, el Convenio dispone que los Estados deben garantizar a los pueblos indígenas acceso a educación “a todos los niveles”, así como reconocer sus instituciones educativas propias, a condición que satisfagan ciertas normas, para lo cual deben proveer recursos. Adicionalmente, deben educar a toda la población para eliminar prejuicios respecto de estos pueblos.²⁴ El análisis realizado (ver secciones 3 a 6 de este documento) y los informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017, 2019) permiten apreciar los importantes incumplimientos de la República Argentina en esta materia.

Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas²⁵

El artículo 4 de esta declaración estipula que los Estados deberán adoptar medidas apropiadas para que “las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas ... de recibir instrucción en su idioma materno.” Adicionalmente, determina que deberán “promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio” (ONU, 1992). Este estudio (ver secciones 3 a 6) y diversos informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017, 2019) permiten apreciar el déficit en el cumplimiento de estos compromisos que se registra en Argentina.

²⁴ Más recientemente, los derechos establecidos en este instrumento fueron ampliados a través de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) (https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf ; recuperado: 25-09-2019) y de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016) (<https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf> ; recuperado: 25-09-2019), que limitaciones de extensión impiden reseñar en este documento.

²⁵ Aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1992. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/minorities.aspx> ; recuperado: 25-09-2019

Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia ²⁶

Este instrumento establece numerosas recomendaciones relevantes para este estudio. Entre otras, el Plan de Acción insta a los Estados a que garanticen “que en los programas de estudio se incluya la enseñanza cabal y exacta de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes” (Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2001) Adicionalmente, exhorta a los Estados a que especialmente en la capacitación de maestros, promuevan el respeto de los derechos humanos, y la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia.

Informes recientes de representantes de Naciones Unidas (ONU, 2017; 2019) y documentos de organizaciones de afrodescendientes (DIAFAR 2019; Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial, 2019; TES 2017) y el análisis ofrecido en este estudio (ver secciones 4 y 5) permiten concluir que se ha avanzado muy poco en la materia en el país.

Programa de Actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024) ²⁷

Entre otras recomendaciones, el numeral 12 de este documento estipula que, mediante la investigación y la educación, “los Estados deberían promover un mayor conocimiento y el reconocimiento y respeto de la cultura, la historia y el patrimonio de los afrodescendientes.” Adicionalmente, establece que deberían “abogar para que la historia y las contribuciones de los afrodescendientes se incluyan de forma completa y

²⁶ Aprobados por la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban, Sudáfrica, en 2001. Disponible: https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf; recuperado: 25-09-2019. Mediante Resolución A/RES/56/266, de 2002, La Asamblea General de ONU “hace suyos la Declaración y el Programa de Acción de Durban”. Disponible: <https://undocs.org/es/A/RES/56/266>. En 2005, invocando explícitamente su adhesión a la mencionada resolución de ONU, el Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina, mediante Decreto 1086/2005 aprueba el Plan Nacional contra la Discriminación”. Disponible: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109501/norma.htm>

²⁷ Aprobado por Resolución A/RES/69/16 de la Asamblea General de la ONU, del 18-11-2014. Disponible: <https://undocs.org/es/A/RES/69/16>; consultado: 25-09-2019. En 2017, invocando la mencionada resolución de ONU, el Poder Ejecutivo Nacional, mediante el Decreto 658/2017, designa a la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos como la unidad de coordinación de las acciones a desarrollar con motivo del Decenio Internacional de los Afrodescendientes. Disponible: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/278290/norma.htm>

precisa en los planes de estudio”; así como procurar que los libros de texto y materiales educativos reflejen “los hechos históricos relativos a tragedias y atrocidades del pasado, en particular la esclavitud.” (ONU, 2014)

Adicionalmente, el numeral 22, estipula que los Estados deberían adoptar las medidas necesarias para hacer efectivo el derecho de los afrodescendientes “a la enseñanza primaria gratuita y el acceso, sin discriminación, a todos los niveles y formas de educación pública de calidad.” (ONU, 2014)

El escaso cumplimiento de estas recomendaciones puede constatarse a través las mismas fuentes mencionadas respecto de la Declaración reseñada en el apartado anterior.

2.2. Constitución Nacional

La Constitución Nacional vigente fue sancionada en 1994 y es resultado de la reforma de la Constitución de 1853. Su artículo 75 inciso 22 establece que la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, antes reseñados, tienen jerarquía constitucional y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos (República Argentina, 1994).

Adicionalmente, el artículo 75, inciso 17 de la Constitución establece específicamente que corresponde al Congreso de la Nación reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Además, también estipula que a dicho órgano entre otras obligaciones le corresponde “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”; así como reconocer “la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano” (República Argentina, 1994).

Este reconocimiento de derechos resulta notable respecto de lo estipulado en la Constitución de 1853. No obstante, este mismo inciso culmina estableciendo que respecto de los asuntos mencionados “las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”. La experiencia ha demostrado que esta ambigüedad respecto de las atribuciones resulta problemática; porque, como destaca el informe de un relator especial de Naciones Unidas, “las provincias que tienen una mayor proporción de indígenas son también las que tienen una mayor incidencia de la expresión violenta del racismo y la discriminación contra esa minoría” (ONU, 2017:4).

Como consecuencia de esta ambigüedad, de las pervivencias racistas, y de intereses económicos, resulta que continúan produciéndose demoras en que estos pueblos puedan disfrutar de manera efectiva de los derechos establecidos. Esto también ha sido destacado en informes de la mencionada entidad internacional (ONU, 2012; 2016; 2017), así como en estudios realizados por organizaciones sociales y bibliografía

especializada (Aranda, 2010; Buliubasich y González, coords., 2009; Carrasco, 2002; Cañuqueo 205, 2016; Cayuqueo, 2018; ENDEPA, 2018b; FUNDAPAZ et al, 2018; Leavy, 2018; Ramírez, 2019).

2.3. Constituciones provinciales

Los derechos educativos de los pueblos indígenas reconocidos en la Constitución Nacional de 1994 fueron incorporados en las constituciones de 7 de las 23 provincias; son las de Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Neuquén, Salta y Tucumán. En los casos restantes, estos fueron reconocidos mediante leyes. De manera análoga a lo que ocurre en la Constitución Nacional, ninguna constitución provincial menciona a los afrodescendientes.

2.4. Leyes

Ley de Educación Nacional

En 2006, se promulgó la Ley de Educación Nacional (Ley 26202), que respecto de su predecesora (Ley 24195) introdujo importantes cambios centrados principalmente en la responsabilidad del Estado en garantizar, como lo establece el artículo 4: “una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. En tanto, el artículo 16 estipula que “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.” (República Argentina, 2006).

Adicionalmente, el artículo 11, al definir los fines de la política educativa nacional, incluye algunos de particular interés para este estudio. Estos son los de: “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”; “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”; y “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.” (República Argentina, 2006).

Más específicamente, el artículo 52 establece que la EIB “es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas” (República Argentina, 2006). En consonancia con esto, el artículo 53, entre otras responsabilidades asigna al Estado las de crear mecanismos de participación de los/as representantes de los pueblos indígenas en los

órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de EIB; garantizar la formación docente específica, inicial y continua, para los distintos niveles del sistema; impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos; y propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

A partir de 2008 se comenzó a trabajar en la puesta en marcha de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) y a conformar el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI). Estos pasos dieron lugar a ampliar la oferta de EIB, y además contribuyeron a abrir espacios de diálogo de autoridades educativas nacionales y de las jurisdicciones con representantes de los pueblos indígenas. No obstante, poner exitosamente en práctica estos avances legislativos no ha sido fácil, como se ilustra en secciones siguientes de este estudio.

Ley de Educación Superior

En 1995 se promulgó la Ley Nro. 24.521 de Educación Superior, que posteriormente fue objeto de varias modificaciones parciales, la más reciente en 2015, mediante la Ley Nro. 27.204 (República Argentina, 2015). Esta ley aplica a las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, y a los “institutos de educación superior” (IES)²⁸ de jurisdicción nacional, provincial o de la CABA, de gestión estatal o privada.

En líneas generales se trata de una ley que garantiza el acceso libre e irrestricto a la Educación Superior a todas las personas que hayan concluido la Educación Secundaria, e incluso instituye vías de excepción para mayores de 25 años de edad.

Su artículo 1 establece que el Estado nacional, las provincias y la CABA, tienen “la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior”. Su artículo 2 establece la gratuidad de los estudios de grado. Complementariamente, prevé el establecimiento de becas y de manera genérica asigna al Estado la

²⁸ En este estudio la expresión “los IES” refiere específicamente a los “institutos de educación superior”, como, desde la promulgación de la Ley 26206 de Educación Nacional han pasado a denominarse aquellos que anteriormente se denominaban “*instituciones de educación superior no universitaria*”. Debe evitarse la confusión con el uso de la expresión “instituciones de educación superior”, generalmente abreviada como “las IES”, ampliamente utilizada en Argentina y otros países de América Latina para denominar a todos los tipos de instituciones de este nivel educativo, incluyendo a “los IES” y a las universidades e institutos universitarios.

responsabilidad de “promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales.” (República Argentina, 2015)

En tanto, el artículo 2bis establece que “los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.” (República Argentina, 2015).

Esta ley establece derechos universales de acceso a la Educación Superior, que combinados con la creación de nuevas universidades han ampliado la cobertura del sistema de gestión pública. Aunque ni esta ley, ni la creación de nuevas universidades, estuvieron orientadas a responder a necesidades de comunidades indígenas y afrodescendientes, han contribuido a ampliar sus oportunidades de acceso. Las próximas secciones de este estudio permiten apreciar los alcances y limitaciones de esta ampliación.

ANEXO 3 – INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS Y EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

8. Políticas públicas

Hasta el presente, el Estado nacional no ha establecido una política específica para asegurar el acceso y provisión de una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes. Esta ausencia afecta los derechos de estos pueblos y sus miembros consagrados en los instrumentos internacionales referidos en la sección 2.1, los cuales, como indica el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, “tienen jerarquía constitucional y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos.”²⁹

²⁹ Disponible: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>; consultado: 25-09-2019

Si bien en 2012, en colaboración con la Universidad Nacional del Chaco Austral, convocó al “Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios”, en la sede de dicha universidad. Esta reunión contó con la participación de representantes de la SPU, unas pocas autoridades universitarias, y aproximadamente 120 estudiantes de 10 pueblos indígenas provenientes de 17 universidades nacionales, y produjo un documento titulado “Propuestas de Asamblea: Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas” (Durán 2014:141). No obstante, este encuentro no condujo al establecimiento de un programa específico.

En cambio, el Estado nacional solo ha dedicado dos programas de becas a los estudiantes indígenas de educación superior y ninguna iniciativa orientada a estudiantes afrodescendientes. Estos programas de becas han sido cuantitativamente poco significativos y su gestión al interior del Ministerio de Educación ha cambiado varias veces de unidad administrativa. Estos cambios y la ausencia de publicaciones periódicas de datos al respecto impiden apreciar apropiadamente la evolución y resultados de estos programas.

En 1996 la SPU estableció el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). A partir de la convocatoria del año 2000 este incluyó un subprograma para estudiantes indígenas y otro para estudiantes con discapacidad. El PNBU estuvo dirigido solo a estudiantes de universidades públicas. En 2007 este subprograma contaba con 103 estudiantes becados; por entonces el monto de las becas fue de aproximadamente 800 dólares anuales (Paladino, 2009: 98). Los datos más recientes sobre este subprograma que se ha logrado obtener corresponden a los años 2011 y 2015, cuando se otorgaron 171 y 169 becas respectivamente; en ambos casos estas cantidades incluyen tanto “ingresantes” como “renovaciones”.³⁰ En 2015 el monto de estas becas fue de aproximadamente 1.100 dólares anuales (Chiroleu, 2018: 10). Estudios realizados muestran que, más allá de sus limitaciones el SEI del PNBU contribuyó a dar mayor visibilidad a los estudiantes indígenas y, aún sin proponérselo, en algunas universidades sirvió de estímulo para el establecimiento de programas de apoyo y becas, así como otros de extensión e investigación (Cfr.: Rezaval 2008, Ossola 2013).

El Programas de “Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas” otorga becas a jóvenes indígenas que pretendan estudiar o estén estudiando carreras docentes en Institutos de Formación Docente de Nivel Superior públicos. Fue establecido en 2006 y comenzó a otorgar becas desde 2007. En 2007 a través de este programa se otorgaron 867 becas, entonces la beca consistió en un monto anual de aproximadamente 500

³⁰ Para obtener información sobre estos programas de becas se realizaron solicitudes de información a funcionarios de diversa jerarquía del Ministerio de Educación y de la SPU, así como del INAI. Estas solicitudes permitieron obtener la información acá referida. En el caso del Subprograma Estudiantes Indígenas del PNBU no ha sido posible confirmar si sigue vigente. En todo caso, la Dirección Nacional de Becas del Ministerio de Educación, que es la instancia que actualmente maneja todos los programas de becas educativas de la nación, no posee información sobre el mismo.

dólares (Paladino, 2009: 100). En 2017, este programa pasó a ser uno de los subprogramas de las Becas PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina), ese año se otorgaron 4.070 becas. En 2019 se otorgaron 6.772 becas; en agosto de este año el monto de las mismas fue actualizado a aproximadamente a 400 dólares anuales para estudiantes de 1ro y 2do año y 450 dólares para estudiantes de 3ro y 4to año.

Los montos de estas becas pueden resultar útiles para cubrir algunos gastos para estudiantes que viven en las casas de sus familias y cuentan con su apoyo. Pero claramente resultan insuficientes para el sostenimiento de personas provenientes de comunidades y ciudades pequeñas que ha debido mudarse a ciudades, donde como mínimo deben afrontar gastos de alquiler, alimentación y transporte.

En contraste con las limitaciones de las comentadas políticas públicas nacionales, las provincias de Chaco y Salta han impulsado políticas orientadas a asegurar los derechos educativos de personas indígenas que, en el contexto argentino, resultan innovadores y valiosos.

8.1. Provincia de Salta: Formación Docente para la Modalidad EIB

En 2008, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia inició acciones para poner en práctica la modalidad EIB prevista en la Ley de Educación Nacional. Con este propósito se diseñó la carrera de Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a la cual el Ministerio de Educación de la Nación otorgó validez nacional en 2011. La aplicación de esta política fue encargada a la Dirección General de Educación Superior (Trigo, 2017).

Esta iniciativa respondía a demandas de comunidades indígenas de la provincia de acceder a una educación cultural y lingüísticamente pertinente y significativa, que permitiera a sus jóvenes proseguir estudios secundarios y superiores. Esta política llegó a aplicarse en nueve IES, ubicados en comunidades indígenas o en localidades cercanas. Seis de ellos fueron creados especialmente para la implementación de este profesorado.³¹

³¹ Los nueve IES en que se aplicó esta iniciativa son: IES N° 6011, localizado en Coronel Juan Sola; IES N° 6023-1, Extensión Áulica localizada en Islas de Cañas; IES N° 6023-2, Extensión Áulica localizada en Iruya; IES N° 6023-3, Extensión Áulica localizada en Nazareno; IES N° 6023-4, Extensión Áulica localizada en Santa Victoria Oeste; IES N° 6029, localizado en Tartagal; IES N° 6049, localizado en Rivadavia Banda Sur; IES N° 6049-1, localizado en La Unión; e IES N° 6050, localizado en Santa Victoria Este.

Uno de los IES preexistentes está situado en Tartagal, ciudad de aproximadamente 75,000 habitantes, a 365 Km de la capital de la provincia y a 60 Km de la frontera con Bolivia. Este IES mayormente recibe estudiantes guaraníes y criollos de parajes aledaños. Otros dos de los IES preexistentes y dos de los creados para poner en práctica esta política están ubicados en pequeñas localidades de la llanura chaqueña. Uno de los IES preexistentes está en Juan Solá, y en el estudian jóvenes de las comunidades wichí circundantes. Otro de estos está en Santa Victoria Este, en la frontera tripartita argentino-paraguaya-boliviana, y en el estudian jóvenes de comunidades wichí, qom y chorote. Uno de los IES recientemente creados, al que acuden estudiantes wichi, está situado en La Unión, poblado al que se accede por una carretera de tierra en pésimo estado. El otro IES creado en función de esta política está ubicado en Rivadavia, pequeña ciudad servida por una deteriorada carretera de ripio, y en el estudian jóvenes criollos y wichi. Cuatro de los IES creados para poner en práctica esta política fueron establecidos en comunidades rurales o pequeños poblados en regiones de tierras altas. Están situados en Iruya, Nazareno, Isla de Cañas y Santa Victoria Oeste, y en ellos estudian jóvenes de comunidades del pueblo kolla.

Los nuevos IES se establecieron en localidades donde existía interés al respecto y no contaban con oportunidades de Educación Superior cercanas, cuya situación geográfica permitiera recibir estudiantes de comunidades ubicadas en un radio de 40 km. Por no haber albergues estudiantiles, los jóvenes de otras comunidades son alojados por las familias del lugar, sean parientes o no. En los casos de la llanura el desplazamiento a los IES desde otras comunidades se realiza a pie o en bicicleta; en los de las tierras altas se efectúa en lomo de mula o caminando, según los casos. Esta política buscó responder a demandas insatisfechas y a la vez formar docentes para implementar la Modalidad EIB en escuelas rurales.

Estos nueve profesorados llegaron a contar con un plantel de aproximadamente 90 docentes en total, 60% de ellos mujeres. En ellos se formaron 240 profesores de EIB pertenecientes a los pueblos kolla, guaraní, wichí, chané, chorote, y tapiete. La proporción de mujeres respecto del total de egresados de cada uno de estos pueblos varía entre 40% y 60%. Además, se graduaron casi 300 profesores “criollos” (campesinos y urbanos de las localidades adyacentes).³²

³² No existen estadísticas publicadas respecto de estos profesorados. Los datos acá ofrecidos se obtuvieron mediante entrevistas a la ex supervisora del sistema de profesorados EIB de la provincia y a cinco docentes o directivos de IES, 4 de ellos indígenas, de ambos sexos.

Pero, a partir de diciembre de 2015, por decisión del Ministerio de Educación de la provincia la política de formación de profesores de EIB dejó de aplicarse en seis de los IES. Desde entonces solo continúa aplicándose en tres de ellos. En los seis restantes se implementaron profesorados “comunes”, lo cual motivó protestas en todas las comunidades. En las nuevas carreras el número de jóvenes indígenas que pudo ingresar disminuyó y además la mayoría de ellos ha abandonado sus estudios.

Las entrevistas realizadas permiten concluir que la casi totalidad de los egresados está trabajando en la docencia, pero que actualmente sólo un 20% puede alfabetizar en lengua indígena. Esto se debe a que si bien se han formado estos docentes, las escuelas en comunidades indígenas de la provincia no se han transformado en escuelas EIB. Por esto, sólo pueden aplicar lo aprendido aquellos docentes que enseñan en escuelas cuyas directoras se lo permiten. Otros trabajan en escuelas urbanas, muchas de ellas privadas; algunos lo hacen en otras provincias.

No obstante, el éxito obtenido en la formación de profesores para EIB también puede estimarse por los buenos resultados que logran en asegurar la permanencia en la escuela de los niños indígenas. Esto se explica porque estos docentes no sólo han sido formados para alfabetizar en lengua materna, sino también para asegurar su valoración por las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, y su compromiso con las comunidades.

Entrevistas realizadas a cinco docentes o directivos de los IES y a la ex supervisora del sistema de profesorados EIB permiten concluir que resulta recomendable volver a ofrecer la carrera de profesorado en EIB en los IES en que fue cerrada; establecer nuevos IES en comunidades apartadas; diversificar la oferta de carreras con modalidad EIB; así como asegurar sedes apropiadas a todos los IES, dotadas de salones de usos múltiples, espacio para biblioteca y recursos tecnológicos. Adicionalmente señalan que resulta imperioso producir materiales didácticos y ofrecer formación en lenguas y culturas de los pueblos indígenas a todos los docentes de educación superior (universitaria y no-universitaria).

8.2. Provincia del Chaco: Políticas educativas de nivel superior para pueblos indígenas

En 1987, la Cámara de Diputados de la provincia sancionó la Ley N° 3258 “De Comunidades Indígenas”.³³ La ley, con carácter de “reparación histórica”, incluyó la adjudicación de tierras, medidas relativas a vivienda, salud y documentación, así como el reconocimiento de esas comunidades, sus lenguas y culturas y sus derechos a “estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas

³³ La Ley 3258 continúa vigente, pero ha sido renombrada “Ley 562-W”. Disponible: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Ley/VistaPublicaLey/847>; recuperado 20-10-2019

aborígenes” y a recibir “educación bicultural y bilingüe” (EBI). Además, creó el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), encargado de dar cumplimiento a sus mandatos.

Como consecuencia de esta ley, en 1987 se creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen – CIFMA (ver sección 9.1.), dando inicio a la formación de docentes y a la EBI en Chaco. En 2008 se creó el Programa de Educación Plurilingüe Intercultural, que en 2010 da lugar a la de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia. Esta Subsecretaría desarrolla actividades en diversas áreas incluyendo producción de contenidos y capacitación docente en EBI. Para el desarrollo de sus políticas, cuenta con varios órganos consultivos con participación de representantes de los tres pueblos indígenas reconocidos en la provincia: moqoit, qom y wichi. En 2016, en el marco de la Subsecretaría se creó el Instituto Superior de Lenguas Culturas “Chaco”, como instancia de ejecución de sus políticas, que además ofrece formación docente y tecnicaturas superiores en interpretación en las lenguas de los mencionados tres pueblos reconocidos en la provincia, entre otras labores.

Entre 2012 y 2014, la Subsecretaría ha apoyado la creación de carreras con orientación EBI en instituciones que sostienen otras ofertas educativas. Además, ha promovido la creación de cuatro IES dedicados específicamente a la formación de docentes EIB. Estos están situados en comunidades indígenas, las cuales han participado en su creación y continúan haciéndolo en diversas actividades. En todos ellos, su Rector es un miembro del respectivo pueblo indígena, como lo son la mayoría de sus docentes. Dos de ellos son gestionados por el Consejo Comunitario Indígena de la comunidad respectiva. La Subsecretaría interviene en la autorización de las carreras, planes de estudios y el financiamiento de la planta docente. Los consejos intervienen en la designación de docentes, en particular de los docentes indígenas y en la definición del Proyecto Educativo Comunitario.

- 1) Instituto de Educación Superior *Ralaxaic Nme Enayanaxac*, un IES de gestión comunitaria creado en 2014, en una comunidad *qom* urbana, Barrio Toba, en la capital de la provincia. Ofrece Profesorado para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Profesorado para la Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Actualmente tiene 190 estudiantes (todos *qom*, 80% mujeres) y un plantel de 29 profesores (40% de ellos *qom*; 65% mujeres). Hasta noviembre 2019 se graduaron 47 docentes.
- 2) Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, un IES de gestión comunitaria, creado en 2012 en la localidad homónima por iniciativa del Consejo *Qompi Lqataxac Nam Qompi*. Forma parte de un proyecto más amplio que incluye el Bachillerato Libre para de Adultos Bilingüe Intercultural y una escuela agroecológica. Ofrece Profesorado en Pedagogía EBI, Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial, Profesorado de Educación Superior en Ciencias Jurídicas Indígenas, Tecnicatura Superior en Comunicación Social, y Tecnicatura Superior en

Enfermería, esta última en colaboración con la Universidad Nacional del Chaco Austral. Actualmente tiene 369 estudiantes (219 mujeres) y un plantel de 72 docentes, 38 de ellos qom, entre estos últimos 14 mujeres. Tiene 106 graduados, 93 de ellos mujeres.

- 3) IES “Cacique Supaz”, creado en 2014 para servir a la comunidad wichi de paraje Laguna Araujo de Misión Nueva Pompeya, en zona rural. Ofrece carreras de Profesor Intercultural Bilingüe para Enseñanza Primaria, e Inicial. Tiene un plantel de 19 docentes (8 wichis). Actualmente tiene 170 estudiantes. En el profesorado de primaria hay paridad de género; en el de inicial el 90% son mujeres. En 2018 tuvo sus primeros graduados, 30 mujeres y 22 hombres.
- 4) Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural Moqoit, creado en 2013 para servir a la comunidad moqoit, en Paraje El Pastoril /Colonia Juan José Paso, zona rural. Ofrece carreras de Profesor Bilingüe Intercultural para Enseñanza Primaria, e Inicial. Actualmente tiene 60 estudiantes (70% mujeres) y 22 docentes (60% mujeres). Hasta la fecha cuenta con 25 egresados.

Adicionalmente, se ofrecen carreras para la formación de docentes indígenas en IES que tienen una oferta más amplia, en cada uno de los cuales hay un Coordinador de Estudios en EIB. Por ejemplo, en el IES de Pampa del Indio actualmente se ofrecen dos tecnicaturas, una de ellas en Interpretación en Lenguas Indígenas Qom, y ocho profesorado, dos de ellos interculturales bilingües. Estas tres carreras cuentan con un total de 35 profesores y 80 estudiantes, todos ellos qom.

En todas estas carreras es requisito de ingreso, además de los convencionales, ser indígena con aval de dirigentes de sus respectivos pueblos, hablar y/o comprender la lengua de su pueblo. Las carreras son solventadas por el Estado Provincial. Los planes de estudios fueron elaborados por equipos coordinados por la Subsecretaría y docentes y dirigentes EBI, en consulta con las respectivas comunidades. Todas estas propuestas formativas de educación superior para indígenas comparten la política de fortalecer las pautas culturales, lenguas, cosmovisión e identidad de los tres pueblos, desde una perspectiva de complementariedad de saberes.

Entrevistas realizadas a tres rectores, un coordinador y una docente, permiten concluir que los egresados de estos IES contribuyen al mejoramiento de la vida de sus comunidades no solo en tanto docentes, sino también como gestores de diversos tipos de iniciativas. Inquiridos acerca de los principales desafíos a encarar, enfatizaron en la necesidad de construir albergues estudiantiles y salones de usos múltiples; mejorar el equipamiento tecnológico; diversificar las ofertas formativas; y satisfacer las demandas de comunidades que solicitan ofertas de formación en sus localidades.

9. Experiencias institucionales

Como se indicó anteriormente, actualmente existen desarrollan 28 unidades institucionales que desarrollan actividades en 19 universidades públicas, incluyendo una Tecnicatura Superior en EIB, 18 cátedras libres o abiertas, centros, institutos o programas universitarios que trabajan en colaboración con estudiantes, organizaciones, comunidades indígenas en igual número de universidades y 6 programas de apoyo a estudiantes de dichos pueblos; entre estos destaca el PPI - UNNE, una particular experiencia que articula diversas modalidades de acción (ver sección 5). Por otra parte, 4 IES ofrecen carreras de profesorado en EIB en 3 provincias, y un IES, gestionado por una organización indígena, ofrece diversas tecnicaturas superiores en una cuarta provincia (ver sección 4). A estos se añaden los 3 IES que aún ofrecen carreras de profesorado EIB en Salta (ver sección 8.1) y los 4 que lo hacen en Chaco, donde también desarrolla actividades el CIFMA, un centro de referencia en esta materia (ver sección 8.2). Los siguientes dos apartados ofrecen información sobre las experiencias del CIFMA y del PPI - UNNE.

9.1. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)

El CIFMA se creó en 1987, para iniciar la formación de “auxiliares docentes aborígenes” y hacer posible el establecimiento de la “educación bicultural y bilingüe” (EBI), planteada en la Ley N° 3258 “De Comunidades Indígenas”.³⁴ Entre 1995 y 1999 ofertó la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural y desde 2000 ofrece dos carreras de profesorado intercultural bilingüe, una para el nivel primario y otra para el inicial.

Desde su creación, ha formado 350 graduados (60% mujeres) que han jugado un papel fundamental en el desarrollo de la EBI en la provincia. El 60 % de los graduados son qom, el 25% wichi y el 15% moqoit. El 80% de ellos se desempeña en cargos docentes y directivos de establecimientos educativos en sus comunidades de origen u otras cercanas. El resto presta servicios en organismos públicos de salud, justicia, y otros en los que su formación bicultural y bilingüe es valiosa.

Actualmente cuenta con 700 estudiantes (60% mujeres), de los pueblos qom, wichi y moqoit; para lo cual cuenta con 120 docentes (60% mujeres). Cuarenta de estos docentes son indígenas (50% mujeres), mayoritariamente del pueblo qom (60%) y en menor medida de los pueblos wichi (25%) y moqoit (15%). La labor formativa se desarrolla en la sede central y en cuatro “unidades de extensión de nivel superior” (UES). La mencionad sede está situada en la ciudad de Roque Sáenz Peña; en tanto, las UES lo están en localidades que distan entre 100 y 400 km de ésta.

³⁴ La Ley 3258 continúa vigente, pero ha sido renombrada “Ley 562-W”. Disponible: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Ley/VistaPublicaLey/847>; recuperado 20-10-2019

La apertura de las UES, iniciada en 2006, respondió a solicitudes de las comunidades al gobierno provincial y a las autoridades municipales. Sus demandas se fundaron tanto motivos económicos como pedagógicos. Los primeros, porque la mayoría de los estudiantes viven en parajes alejados de los principales centros urbanos y no pueden afrontar los gastos de transporte, alimentación y hospedaje necesarios para asistir a las universidades e IES existentes. Los pedagógicos referían a las diferencias culturales y lingüísticas que dificultan su formación en instituciones que no las toman en cuenta.

Inicialmente, para resolver el previsible problema de las distancias entre el CIFMA y las comunidades se construyó una residencia para albergar a 120 estudiantes (60 varones y 60 mujeres). Pero esta capacidad fue pronto superada por la demanda ocasionada no solo por estudiantes de la provincia de Chaco, sino también de otros de estos mismos tres pueblos, pero provenientes de provincias vecinas.

El título de Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Primaria tiene validez nacional, pero el de Nivel Inicial solamente la tiene provincial. Otorgar validez nacional a estos títulos es potestad del Ministerio de Educación de la Nación, ante el cual el CIFMA introdujo los recaudos del caso en 2015, pero hasta ahora no ha recibido respuesta. Esto impide que la formación que brinda el CIFMA sea aprovechada en otras provincias.

El CIFMA desarrolla investigación en enseñanza del castellano como segunda lengua en EIB, etnomatemática, y de seguimiento de los egresados, entre otras. La institución no dispone de fondos para publicaciones, pero sus docentes indígenas han escrito diccionarios lingüísticos qom, wichí y moqoit y libros sobre medicina y otros saberes ancestrales, que han sido publicados por editoriales locales.

Entrevistas realizadas a la rectora del CIFMA y siete egresados (de diversas cohortes, de los tres pueblos y de ambos sexos), permiten concluir que entre las principales necesidades a atender para continuar la labor destacan las de construir aulas y residencias estudiantiles y adquirir equipos tecnológicos. También, señalaron la importancia de contar con presupuestos regulares para investigación, publicaciones y elaboración de materiales didácticos. Adicionalmente, destacaron la importancia de que el Ministerio de Educación de la Nación responda las solicitudes de validez nacional de las carreras en tiempo razonable. Su demora frustra las expectativas de comunidades y referentes indígenas del Chaco y provincias vecinas, que demandan la creación de profesorado para educación secundaria y de carreras de gestión educativa, derecho y salud, con perspectiva intercultural bilingüe.

9.2. Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

El PPI fue creado en 2010 por resolución del Consejo Superior de la UNNE, e inició labores en 2011. La UNNE es una universidad pública establecida en 1956, cuya labor, como la del PPI, comprende a las provincias de Chaco, Corrientes y Formosa. Este programa, único en su tipo en el país, cuenta con una Comisión Asesora compuesta por referentes de los tres pueblos indígenas reconocidos oficialmente en la provincia del Chaco (qom, wichi y moqoit).

A través de becas, tutorías y otras actividades, el programa procura la inclusión de jóvenes y adultos indígenas en las carreras de grado de la UNNE. Debido a limitaciones presupuestarias, actualmente las becas solo alcanzan para adquirir apuntes, fotocopias, y algún libro. Para cubrir gastos de transporte, alojamiento y alimentación los estudiantes dependen de ayuda familiar y/o de ingresos que obtienen mediante trabajos temporales. En cambio, un fuerte atributo del PPI reside en el apoyo brindado por su equipo a los estudiantes indígenas (Artieda et al, 2017).

Desde 2012, el PPI ha otorgado becas a 360 estudiantes de los pueblos qom, wichí, moqoit, guaraní y omaguaca; distribuidas asegurando paridad de género. Las becas se otorgan por el tiempo previsto de duración de la carrera escogida por el estudiante, con opción a solicitar una extensión de un año. Hasta 2019 se han graduado tres becarios del PPI: una bibliotecaria wichí, un abogado qom, una enfermera moqoit. En 2019, el PPI cuenta con 55 estudiantes matriculados, quienes cursan carreras en Derecho, Medicina, Criminalística, Arquitectura, Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, Ingeniería, Humanidades y Ciencias Económicas. Según los casos, estudian en las sedes centrales de la UNNE, en las ciudades de Resistencia y Corrientes, o en las regionales de J.J. Castelli y Gral. Pinedo (Chaco) y de Clorinda (Formosa).

El PPI desarrolla un conjunto más amplio de labores. Desde su creación, ha realizado 26 jornadas en 14 comunidades indígenas o localidades cercanas, para dar a conocer las posibilidades de formación que brinda la UNNE y el apoyo que ofrece el PPI; las cuales contaron con la asistencia de un total de 900 jóvenes y adultos de estos pueblos. Además, ha ofrecido cinco cursos de capacitación para tutores pares, y 15 encuentros de estudiantes indígenas, tutores pares y miembros de la Comisión Asesora. También, ha organizado tres talleres de “alfabetización académica”, orientados a facilitar a los becarios la incorporación de las modalidades de lectura y escritura propias de la universidad, atendiendo a su situación de bilingüismo y diferencias culturales. En 2019 puso en marcha el primer programa internacional de intercambio de estudiantes indígenas del país, mediante un convenio con la Universidad Veracruzana Intercultural, de México.

Además, el programa realiza acciones dirigidas a otros sectores de la universidad. En 2016 y 2017 organizó talleres orientados a desarrollar relaciones de colaboración con equipos de investigación y extensión, en las que participaron 88 representantes de 16 proyectos, se acordaron ejes de trabajo y posteriormente se

publicó un libro. En 2019 ofreció el Diplomado en Pueblos Indígenas e Interculturalidad, de ocho meses de duración. Esta iniciativa estuvo a cargo de docentes universitarios y sabias/os indígenas, que contó con la participación de 15 representantes de organizaciones indígenas y de otros 55 interesados, incluyendo funcionarios de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil, y miembros de la comunidad universitaria y de otras instituciones educativas de la región.

Entrevistas realizadas a la rectora de la universidad, la coordinadora del PPI, dos miembros de la Comisión Asesora, y cuatro estudiantes indígenas³⁵ permiten afirmar que el programa ha contribuido a que diversos sectores universitarios valoren la participación de estudiantes y referentes indígenas en la universidad, así como los conocimientos, demandas y propuestas de estos pueblos. También llevan a enfatizar la necesidad de contar con recursos para establecer sedes regionales o extensiones áulicas para que los estudiantes indígenas no deban alejarse tanto de sus comunidades. Otras prioridades identificadas mediante esas entrevistas incluyen la conveniencia de ofrecer formación en lenguas y culturas indígenas a docentes, investigadores y extensionistas; construir un albergue estudiantil; incrementar el monto de las becas; e incluir a los afrodescendientes en el programa o crear uno específico. Los estudiantes entrevistados expresaron especial valoración por el apoyo académico y práctico recibido y enfatizaron la necesidad de incorporar a los planes de estudio materias obligatorias que aborden cuestiones de los pueblos indígenas, así como que se cuente con profesores indígenas, y con un espacio de reunión autogestionado. También destacaron su interés en que su formación resultara útil a sus comunidades.

³⁵ Entrevistas realizadas por teléfono y Whatsapp entre el 2 de octubre y el 11 de noviembre de 2019.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTALES Y AUDIOVISUALES

- Alor Rojas, B.I. y Juárez, M.E. 2016. Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense. En Mato, D. (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp.: 301-314.
- Andrade, G. y Schneider, D. 2017. Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces en el Fénix* (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires) 8(62): 60-67.
- Aranda, D. 2019. Una masacre de lesa humanidad. *Página 12*, 6 de julio (Buenos Aires)
- Artieda, T., Rosso, L., Luján, A. y Zamora, A.L. 2017. Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. Mato, D. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp.: 41-56.
- Bayer, O. coord., Lenton, D. comp., Delrio, W., Moyano, A., Papazian, A., Nagy, M. Mapelman, V., Musante, M., Maldonado, S. y Leufman, M. 2010. *Historia de la crueldad argentina, Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: Ed. El Tugurio.
- Buliubasich, E.C. y González, A.I, coords. 2009. *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín*. Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, Universidad Nacional de Salta.
- Briones, C. 2002. Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de la aboriginalidad y nación en Argentina. *Runa* 23: 61-88.
- Calapeña, P.V. y Honeri, A. 2017. El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario evaluado por sus protagonistas. Balance, propuestas y desafíos. Mato, D. (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp.: 71-82.
- Campos, D. 2019. Afroargentinos, el linaje invisibilizado. *Revista Ñ*, Agosto 16. Disponible: https://www.clarin.com/arte/afroargentinos-linaje-invisibilizado_0_yaXdkYHot.html
- Cañuqueo, L. 2015. El territorio relevado, el territorio disputado. Apuntes sobre la implementación de Ley nacional 26.160 en Río Negro, Argentina. *Revista de Geografía Norte Grande*, 62: 11-28.
- Cañuqueo, L. 2016. “Las poblaciones que dejó la gente”: taperas, memorias y pertenencias en la Línea Sur de Río Negro. En: Ramos, A.; Crespo, C. y Tozzini, M.A.; eds. *Memorias en lucha*. Viedma Universidad Nacional de Río Negro. Editorial UNRN. Pp.: 183-200.
- Carrasco, M. 2002. Una perspectiva sobre los pueblos indígenas en Argentina. En: CELS, ed. *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2002*. Buenos Aires: CELS, Catálogos Editora y Siglo XXI Argentina, pp.: 387-420 <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2002/06/IA2002.-Hechos-2001-11-Una-perspectiva-sobre-los-pueblos-indigenas-en-la-Argentina.pdf>

- Cayuqueo, N. 2018. Presentación ante el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. 17ª. Período de Sesiones. Nueva York, 17 de abril. Recuperado de: [Pueblos https://www.nodal.am/2018/04/discurso-del-lider-nilo-cayuqueo-en-el-foro-permanente-para-las-cuestiones-indigenas-de-la-onu/](https://www.nodal.am/2018/04/discurso-del-lider-nilo-cayuqueo-en-el-foro-permanente-para-las-cuestiones-indigenas-de-la-onu/) Originarios ; 24-04-2018.
- Censabella, M. 2009. Argentina en el Chaco. Sichra, I (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes, pp.: 159-169.
- Chico, J. y Fernández, M. 2008. *Napalpí. La voz de la sangre*. Resistencia: Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.
- Chiroleu, A. 2009. Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20 (2): 141-166.
- Chiroleu, A. 2018. Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34: 1-26. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176003.pdf>
- Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. 2001. Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, Sudáfrica, 31 de agosto al 8 de septiembre.
- Corbetta, S. y Rosas, C. 2017. Hábitat urbano e indígenas migrantes. El caso de los qom en la ciudad de Rosario, Argentina. *Población & Sociedad*, 24 (1): 5-33
- Delrio W., D. Escolar, D. Lenton y M. Malvestitti (comps.), En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950. Viedma: Editorial de la UNRN. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/001222612e8b58fbb9d7>.
- DIAFAR - Diáspora Africana de la Argentina, et al. 2019. Presentación ante el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes. Buenos Aires. Marzo 2019.
- Durán, V. 2014. Participación india en las universidades públicas. *Revista Uturunku Achchi*, vol. 3, pp. 131-146
- ENDEPA - Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. 2018a. "A medias tintas", Informe Temático para la Incidencia Pública sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Aristóbulo del Valle, Misiones, Argentina: ENDEPA. Noviembre.
- ENDEPA - 2018b. "Informe Alternativo elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) para ser considerado en la 64ª sesión del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), revisión de Argentina." Aristóbulo del Valle, Misiones, Argentina: ENDEPA. 30 de agosto
- Fernández, E. 2017. Procesos de inserción y participación de jóvenes indígenas en la educación superior en la provincia de Formosa, Argentina. Mato, D. (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp.: 97-102.
- FUNDAPAZ, Redes Chaco; Federación Agraria Argentina y Fundación Plurales. 2018
- "Informe sombra para el Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) - ONU - Sesión 64. Situación de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Mujeres Rurales Argentinas del Gran Chaco y Puna." s/l.

- Gandulfo, C., Miranda M., Rodríguez M. y Soto O. 2016. El guaraní correntino. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (ed.), *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, pp. 29-51. (Serie Pueblos Indígenas en la Argentina Nro. 15.)
- García de Fanelli, A. M. y Adrogué, C. 2019. Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- Geler, L., Egido, A., Recalt, R. y Yannone, C. 2018. Mujeres afroargentinas y el proyecto Certificar nuestra existencia. Una experiencia de trabajo multidisciplinar en Ciudad Evita (Gran Buenos Aires). *Población & Sociedad* 25 (2): 28-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2018-250202>. Recuperado: 15-08-2019.
- González, D. 2019. Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *DATOS de la Educación* 2(4). Buenos Aires: Observatorio Educativo de Universidad Pedagógica Nacional, pp.: 2-14. <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/85/Obs%20UNIPE.%20Datos%204.%20EIB.pdf>
- Gorosito Kramer, A. M. 2008. Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, N° 28, pp. 51-65.
- Gorosito Kramer, A. M. 2018. Prólogo, Avá 32:7-15
- Gotta, C.A. y Ramirez Benites, N. 2019. El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas. Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: Experiencias y Aprendizajes*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp.: 95-110.
- Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). 2017. *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M.J. 2016. *Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos*. En Mato, D. (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp. 315-333
- Guaymás, A. 2017. Educación superior intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización. *Educación Superior y Sociedad* (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO-IESALC). 20(20): 37-62.
- Guaymás, A. 2018. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones. Mato, D. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp.: 37-62.
- Hirsch, S. y Serrudo, A, comps. 2010. *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- INADI- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. 2014. *Mapa nacional de la discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Ivanoff, S.L. y Loncon, D.L. 2016. Cátedra libre de Pueblos Originarios

- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, Interpelaciones y Desafíos. En Mato, D. (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF. pp. 431-440.
- Jaramillo, Á. M. y Huircapan, N. G. D. 2019. Racismo, imaginarios colectivos e idiomas indígenas. Colección Apuntes Nro. 17. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible: https://drive.google.com/file/d/1UPTjX_Si2SSvOqHpRxvjBc0uVI9ijyKX/view
- Kandel, V. 2016. Ley para crear una universidad intercultural de pueblos indígenas en la Argentina: reflexiones sobre un proyecto (2013 – 2015). *Estado y Políticas Públicas*, 6: 149-161.
- Leavy, P. 2018. “La lucha por la tierra es también una lucha por la salud”. *Voces en el Fénix* (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires) 8(72): 92-97
- Loncon, D. 2019. La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias. Colección Apuntes Nro. 15. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible: https://drive.google.com/file/d/1ldkfkV6f8YicclSeA2M-Bnfb_wTjOatH/view
- Malvestitti, M. 2009. Argentina Patagónica. Sichra, I (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes, pp.: 109-124.
- Mancinelli, G. 2019. Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires (Argentina).
- Mato, D. 2008. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* (Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México) 18(35):101-116.
- Mato, D. 2018. Diversidad Cultural e Interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018. *Integración y Conocimiento* (Universidad Nacional de Córdoba) 7(2):37-61.
- Mato, D. (coord.). 2012. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO- IESALC.
- Mato, D. (coord.). 2018. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Millán, M., Degele, P.E, y Martínez, E. 2019. Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina). Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: Experiencias y Aprendizajes*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp.: 153-166.
- ME - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2004 Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias. Buenos Aires: ME.
- ME. 2017. *Anuario Estadístico Educativo 2017*. Buenos Aires: ME.
- ME. 2019. Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa. Buenos Aires: Dirección Nacional de Becas, ME.
- Norte 2018. Hallaron una sobreviviente de la masacre de Napalpi. Noviembre, 6. Disponible en: <http://www.diarionorte.com/article/172790/hallaron-una-sobreviviente-de-la-masacre-de-napalpi>- (Resistencia, Chaco, Argentina)

- Nuñez, Y. I. 2019. Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). Tesis de Doctorado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas (Argentina)
- Ocoró Loango, A. 2019. Las múltiples formas del racismo. Colección Apuntes Nro. 13. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible: <https://drive.google.com/file/d/1i1Mjc3ly-NQ8pYsmZw1S5iiOLyZsJVEc/view>
- OREALC/UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 2017. Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Santiago: OREALC/UNESCO.
- OIT - Organización Internacional del Trabajo. 1989. Convenio 169 de la sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Disponible: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- ONU - Organización de Naciones Unidas. 1965. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Disponible: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- ONU. 1966. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>;
- ONU. 1992. Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Disponible: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/minorities.aspx>
- ONU. 2012. “Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya. Adición La situación de los pueblos indígenas en Argentina” (A/HRC/21/47/Add). Disponible: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G12/149/50/PDF/G1214950.pdf?OpenElement>
- ONU. 2014. Programa de actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (Resolución A/RES/69/16) Disponible: <https://undocs.org/es/A/RES/69/16>
- ONU. 2017. “Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia sobre su misión a la Argentina. Nota de la Secretaría” (A/HRC/35/41/Add.1)
- ONU. 2019. Declaración a los medios del Grupo de Trabajo de Expertos de las Naciones Unidas sobre Afrodescendientes, al finalizar su visita oficial a la Argentina, realizada entre los días 11 y 18 de marzo de 2019. Disponible: <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24350&LangID=S>
- OREALC/UNESCO. 2017. Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ossola, M.M. 2003. Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

- Ossola, M. M. 2010. Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, N° 8, pp.: 87-105.
- Paladino, M. 2009. Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate”. *Revista ISEES -Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, N° 6, pp. 81-122.
- PROEDESUP - Programa de Expansión de la Educación Superior. 2015. Declaración de Villa Dolores. Encuentro Nacional del PROEDESUP, Villa Dolores, Córdoba. 17 y 18 de Septiembre.
- Ramírez, S. 2019. Argentina. En: Berger, D, ed. *The Indigenous World 2019*. Copenhagen: The International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA) pp.: 121-126. Disponible: <https://www.iwgia.org/en/documents-and-publications/documents/4-the-indigenous-world-2019/file>
- Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial. 2019. “Presentación escrita a la convocatoria y solicitud en la visita del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre las/los afrodescendientes en Argentina (11-23 de marzo de 2019)”. Documento inédito.
- República Argentina. 1994. Constitución Nacional (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994). Disponible: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- República Argentina. 2006. Ley Nro. 26202 de Educación Nacional. Disponible: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- República Argentina. 2015. Ley Nro. 27204 de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. Disponible: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- Rey, S. 2019. Cómo se despoja de sus tierras a los mapuches. *Página 12* (Buenos Aires). Octubre 22. <https://www.pagina12.com.ar/226789-como-se-despoja-de-sus-tierras-a-los-mapuches> Recuperado: 24-10-2019.
- Rodríguez de Anca, A., Valdez, M.C., Villarreal, J. y Alves, A. 2018. La experiencia del Centro de Educación Popular e Intercultural. Obstáculos, desafíos y propuestas a casi 20 años de trayectoria. Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp.: 77-92.
- Rodríguez Duch, D. 2018. El proceso de consulta para el tratamiento del proyecto de ley de Propiedad Comunitaria Indígena en el Congreso de la Nación. *Voces en el Fénix* (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires) 8(72):133-139.
- Sulca, O. 2019. La discriminación que no me contaron... La viví. Colección Apuntes Nro. 13. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible: https://drive.google.com/file/d/1mreLxWh6-Hm3InnvRCq9wx5_aWCeNekY/view
- TES - Todo en Sepia. 2017. Informe general de la primera etapa del proyecto de investigación Certificar Nuestra Existencia. Versión 2. Presentado el 7 de abril de 2017 en el Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina.

- Trigo, S. 2017. Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina: Nuevos desafíos. Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp.: 117-127
- Trinchero, H.H. 2009. Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa*, 30(1): 45-60.
- UNICEF. 2015. *Informe Anual de Actividades, Argentina, 201*. Buenos Aires: UNICEF
<https://www.unicef.org/argentina/media/651/file/Informe%20anual%202015.pdf>
- Weiss, L., Engelman, J. y Valverde, S. 2013 Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión. *Pilquen* (Universidad Nacional del Comahue) 15(16): 1-14

Referencias audiovisuales

- Calatallo, F. 2019. Historias de la Universidad 2, Tilcara. Universidad Nacional de Jujuy TV. 08-08-2019
https://www.youtube.com/watch?v=uWYysclMfro&feature=emb_logo
- Gea Zamora, L.T. 2019. Testimonio para la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la educación Superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. 21-03-2019:
<https://www.youtube.com/watch?v=McG1DjGAX5s>
- Juárez, M. 2018. Testimonio para la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la educación Superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. 26-10-2018:
<https://www.youtube.com/watch?v=TZ9Fv678gcg>
- Loncon, D. 2018. Testimonio para la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la educación Superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. 26-10-2018:
<https://www.youtube.com/watch?v=j5RwKO1IOW4>
- Pincén, L. 2019. Testimonio para la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la educación Superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). 21-03-2019:
<https://www.youtube.com/watch?v=8mgqPDvT7Hc>
- Rosso, L. 2018. Testimonio para la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la educación Superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. 26-10-2018:
<https://www.youtube.com/watch?v=iySnI4HtMOQ>
- Sulca, O. 2018. Testimonio para la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la educación Superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. 26-10-2018:
<https://www.youtube.com/watch?v=bdxtU3eSiv0>
- Vargas, D. 2019. Historias de la Universidad 1, Humahuaca. Universidad Nacional de Jujuy TV. 08-08-2019. https://www.youtube.com/watch?v=102R-xSkQR8&feature=emb_logo