

Educación Superior y Pueblos Indígenas: desafíos contemporáneos para el acceso igualitario a la educación

EJE N° 8. Transversalidades

Reseña de Investigación

Yamila Irupé Nuñez

Secretaría de Investigación, FHyCS, Universidad Nacional de Misiones y
Yamilairupe88@gmail.com

RESUMEN

En las últimas décadas se ha dado un progresivo aumento de la escolarización entre los pueblos indígenas, aumentando la demanda hacia la educación universitaria. Este hecho ha puesto en evidencia que la gran mayoría de las instituciones de educación superior (en adelante IES) poseen serias dificultades para recibir a estas poblaciones y brindarles el acceso a este derecho básico. En esta presentación se relata brevemente la experiencia de estudiantes mbya-guaraní en su proceso de incorporación a la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), las implicancias de dicho proceso y las adversidades que deben afrontar en su paso por el sistema de educación formal superior.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Pueblos Indígenas; Universidad; Interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Según el proyecto Mapa Guaraní Continental realizado en el 2016, mediante una red de colaboradores y la participación de organizaciones indígenas y no-indígenas de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay, los guaraníes constituyen uno de los pueblos indígenas de mayor presencia territorial en el continente americano, con una población mayor a 280.000 personas en un territorio que abarca parte de los cuatro países.

Específicamente en la Argentina, se registró una población total de 54, 825 guaraníes como se puede observar en el siguiente cuadro:



ARGENTINA		54,825
Tapieté	NOA	1,455
Áva-Guarani	NOA San Martín	11,733
Áva-Guarani	NOA Jujuy	18,445
Áva-Guarani	NOA Orán y Salta	13,671
Chiripá	Misiones	25
Mbya	Misiones	6,903
Mbya/Avá Chiripá	Misiones	2,593

En la provincia de Misiones se registraron 120 comunidades de las cuales sólo 75 poseen personería jurídica. En relación a la población, en Misiones 25 personas se autoidentificaron como Chiripá, 6.903 personas como mbya y 2.593 como mbya y avá-chiripá. En esta presentación me voy a referir únicamente a la población mbya-guaraní de la provincia de Misiones, porque así se autoidentificó la totalidad de estudiantes junto a los cuales trabajé.

Lo que voy a presentar son algunos resultados de un trabajo de investigación en el marco del Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS) de la UNaM, cuyo objetivo principal era analizar los condicionamientos sociales actuantes sobre las trayectorias educativas de estudiantes mbya-guaraní de Misiones en el ingreso al sistema educativo superior (tanto en instituciones educativas estatales como privadas de la provincia de Misiones).

En el período 2014-2016 entrevisté a un total de 42 estudiantes y ex-estudiantes. Realicé un seguimiento académico a un total de 39 estudiantes, quienes se encontraban inscriptos en IES y en estado de “alumno regular” en carreras universitarias, terciarias y de formación docente de la Provincia de Misiones durante el período lectivo 2015. Este grupo de estudiantes fue beneficiario del Programa Caminemos todos por la Educación, un Programa de inclusión de estudiantes guaraníes de Misiones en la educación superior ejecutado durante el período lectivo 2015 por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Participé en este programa en calidad de Coordinadora académica lo que me facilitó la entrada a las diferentes instituciones educativas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el caso de Misiones es muy reciente la incorporación de guaraníes al sistema de educación superior. Para el año 2004/2005 los guaraníes de Misiones aparecían en las estadísticas nacionales como una de las poblaciones indígenas con mayores índices de analfabetismo del país, con el 29,34% (ECPI-INDEC, 2004/2005). Sin embargo, en respuesta a un proceso de reducción drástico de sus recursos naturales y de avasallamiento de sus derechos, la educación superior formal de la sociedad nacional comenzó a ser vista como una propuesta viable de supervivencia y se ha convertido en una herramienta para el pueblo guaraní capaz de brindarles capacidad de negociación y posicionamiento en su relación con el Estado, así como la apertura de ofertas laborales mejor remuneradas que abren alternativas (no sólo económicas) tanto para sus familias como para la comunidad. Aquí es necesario realizar un paréntesis para aclarar que, a pesar de las múltiples legislaciones y registros de antecedentes en Latinoamérica, en la provincia de Misiones no existen universidades interculturales (lo que existen son programas o proyectos dentro de universidades convencionales destinados a atender la incorporación de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios), y las IES a las que asisten los guaraníes se ubican en centros urbanos alejados de sus comunidades.

En el año 2007 se comenzaron a registrar las primeras inscripciones de estudiantes guaraníes en la UNaM, ese año se inscribieron cinco estudiantes y al año siguiente se incorporaron dos jóvenes más. Por ese motivo se presentó desde la FHyCS-UNaM el proyecto “Los que ayudan a estudiar” al Programa Nacional de Voluntariado

Universitario. A pesar de que no fue financiado se dictaron tutorías, talleres de lectura y visitas a las comunidades guaraníes con el fin de divulgar las posibilidades académicas en la UNaM. En respuesta a ese trabajo en el año 2009 se registró un aumento de inscripciones de estudiantes guaraníes. Ese año, el proyecto fue incorporado a la Universidad como “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM e institutos de educación superior”, a través de este programa se realizaron reuniones con docentes con el fin de poner en cuestión la necesidad de evaluar los planes de estudio de las carreras y se aseguró que los estudiantes guaraníes pudieran contar con becas de pasajes, comedor, apuntes y un albergue exclusivo. Sin embargo, no se consiguió garantizar una beca económica tanto para ellos como para los tutores (quienes también eran estudiantes), lo que influyó negativamente en la regularidad del acompañamiento tutorial y, consecuentemente se dio un progresivo abandono de los tutores y la deserción de los estudiantes guaraníes.

En el período 2013-2014 no se registraron en la UNaM nuevas inscripciones de estudiantes guaraníes. En respuesta a esto, y a pedido de los mismos estudiantes guaraníes de la FHycS, a fines del 2014 se elaboró y presentó el Programa “Caminemos todos por la Educación” a la Secretaría de Políticas Universitarias. Este Programa apuntaba a responder la demanda de los guaraníes de acceso a la educación de nivel superior y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, su índice de permanencia y egreso para finalmente, poder avanzar sobre el propósito de fondo: revalorizar la cultura guaraní a través de su propia población y que éstos puedan participar activamente de los procesos educativos avalados por el sistema educativo formal. La novedad de este Programa residía en que no estaba limitado al espacio de la UNaM, sino que estaba destinado a todos las IES de Misiones, tanto privados como estatales, donde existiera matrícula de estudiantes guaraníes. A través de este programa se brindaron tutorías académicas pagas, acompañamiento en las gestiones académicas, difusión de carreras en las comunidades guaraníes y se otorgaron becas económicas para los estudiantes guaraníes.

La elección de carreras

En relación a la elección de carreras, son muchas y complejas las variables que intervienen en este proceso. Las elecciones de los estudiantes mbya-guaraníes, que son personales y al mismo tiempo comunitarias, se ven influenciadas por un cierto beneficio material (como la obtención de un título universitario, ascenso económico, etc.) o beneficio simbólico (el prestigio social que deviene de la posesión del título, e incluso el etiquetamiento como “estudiante universitario”). En varios casos la elección de carrera se justifica debido a cierta identificación o presión del entorno cercano (padres, familiares, conocidos o allegados) y, en segundo plano, por los discursos sociales en torno a las representaciones (positivas o negativas) de las diferentes carreras universitarias. Igualmente, el interés por determinada carrera se articula con el habitus del estudiante, de tal forma que las apuestas tienen sentido tanto para el individuo como para la clase y el grupo étnico de pertenencia. Así, la elección de las carreras responde tanto a una necesidad o deseo individual y familiar, como a las aspiraciones que la comunidad ha incorporado en los estudiantes.

En el grupo de estudiantes junto al que trabajé se reitera con mayor frecuencia la elección de carreras de Formación Docente (profesorados en educación primaria y nivel inicial, matemática; lengua y literatura; educación física; historia, etc.) una elección que responde en gran medida a la falta de docentes capacitados para trabajar con estudiantes mbya en los distintos niveles educativos, y a la demanda de que se les imparta una educación de calidad. Le siguen las carreras de enfermería y tecnicaturas agrícola-ganaderas, que responden por un lado a la deficiente atención sanitaria que reciben y por otro lado, a la necesidad de gestar proyectos de producción comunitarios para el autoconsumo y la comercialización (cereales, oleaginosos, carnes y explotaciones con orientación especializadas como apicultura y horticultura en pequeña escala). Continúan las carreras de tecnicatura en medios audiovisuales y trabajo social, y luego las de abogacía, tecnicatura en guarda parques, y guía de turismo (las tres en igual proporción). Estas últimas denotan una necesidad no sólo de un conocimiento del marco legal para la defensa de los derechos del pueblo guaraní sino también de los mecanismos a través de los cuales difundir la defensa de los mismos. Así como la formación específica en áreas actualmente controladas por agentes de la sociedad dominante, que invaden la propiedad y privacidad de la vida comunitaria desde diferentes ámbitos.

Se observa que la elección de carrera responde no sólo a las problemáticas que viven sino a la representación que los estudiantes construyen sobre las carreras que eligen, y los potenciales beneficios asociados a éstas (por ejemplo, la posibilidad de proyectar una experiencia escolar exitosa para sus hijos y parientes cercanos), así como las vías que abren para intervenir en diferentes espacios de influencia directa para sus comunidades. Pero también se encuentra íntimamente relacionado a la proximidad o al contacto interétnico entre la sociedad dominante y la población guaraní. En este sentido, no es extraño que las disciplinas por las que optan los estudiantes estén asociadas a los profesionales con lo que tuvieron mayor contacto desde pequeños. Un ejemplo de esto son las carreras docentes, porque desde la década de 1970 el Estado argentino viene dedicando una fuerte atención a incorporar la población guaraní en el sistema educativo formal, como principal estrategia estatal de inclusión social. Aunque en ese entonces la idea de una escuela dentro de las comunidades no era bien percibida, actualmente se ha aceptado la educación “formal” como un derrotero inevitable, y el debate pasa ahora por la búsqueda de una educación de calidad que brinde las herramientas para defender sus derechos y su cultura. Por ello, la elección de estudiar no supone un libre juego de opciones sino la respuesta a la asimetría de las relaciones de poder material y simbólico. En este sentido, la incidencia de los sectores dominantes de la sociedad misionera y nacional en las comunidades guaraníes los han forzado a modificar sus estrategias de reproducción social en diversos períodos históricos. Al mismo tiempo, sus adaptaciones afectaron la forma en que las instituciones estatales perciben e interactúan con dicha población.

Dificultades encontradas

A pesar de que durante el período 2015 hubo un aumento de estudiantes guaraníes de nivel superior en Misiones, su porcentaje es escaso - inclusive cuando se compara con los de otros grupos étnicos de la región. Y esto se debe a múltiples factores:

Por un lado, la distancia espacial entre las comunidades de origen y las IES. Este factor es mencionado con frecuencia entre los EGNs y los que cursan los últimos años del nivel medio. Seguir estudios superiores implica para ellos un cambio rotundo de residencia que resulta disruptivo para sus dinámicas familiares y comunitarias.

Otro factor determinante es el económico, ya que los estudios demandan una considerable inversión monetaria a través de la compra de materiales necesarios para

el cursado, que es variable según cada carrera. Asimismo, la necesidad de trabajar para mantener sus familias produce una escasez de tiempo y recursos que afectan la continuidad de los estudios.

En tercer lugar, podemos mencionar el factor cultural, pero con una doble connotación. Por un lado, un problema básico del acceso y permanencia en el sistema educativo superior son las diferencias relacionadas con la acumulación de capital cultural, tanto el que se adquiere en la familia (pues la escolaridad de los padres es un factor determinante en los hijos) como el acumulado durante las etapas previas de formación. Porque cuando la educación recibida en el sistema formal no cumple con estándares mínimos de calidad (como sucede en el caso de los estudiantes mbya) se convierte en una barrera significativa para el ingreso al sistema educativo superior. Por otro lado, la pertenencia a un grupo étnico distinto del mayoritario, con una cultura, idioma, religión y visión del mundo diferente a la nuestra, implica un doble esfuerzo por satisfacer los requisitos para perseverar en el sistema educativo superior.

Otro importante factor a resaltar es el simbólico pues, en muchos casos el ambiente familiar y comunitario ejerce una temprana presión para que los jóvenes guaraníes se familiaricen con oficios (y estilos de vida) considerados como los más adecuados dentro del espacio comunitario. Esto se ve con mayor claridad en el caso de las mujeres mbya-guaraní que desean perseguir estudios superiores. Desde la concepción más tradicional y extendida dentro de su etnia, se espera de ellas que conformen una familia, realicen tareas domésticas y cuiden de los niños y niñas.

Existe una clara demarcación de género en el ingreso de estudiantes guaraníes al sistema educativo superior, entre el total de los estudiantes con los que se trabajó (42) sólo once (11) eran mujeres. Una de las razones por las que su número es restringido se asocia a la temprana conformación de un grupo familiar propio, en cuyo ámbito el quehacer del cuidado de los hijos e hijas recae en las mujeres. También poseen mayores impedimentos que los hombres en su paso por el sistema educativo formal primario/secundario, siendo el secundario donde se registra el mayor índice de deserción. Existen discrepancias en relación a la educación primaria/secundaria de modalidad EIB y la cultura mbya-guaraní, una de las mayores causas de ausentismo se debe a la menarca y el ritual de paso mbya-guaraní vinculado a la misma, implica la inasistencia de las mujeres a clases por una o dos semanas, esto termina

repercutiendo en su desempeño y/o en la posibilidad de continuar sus estudios debido a las inasistencias.

Por otro lado, el imaginario social construye expectativas diferentes para los distintos grupos sociales con respecto a posibles futuros, que pueden o no incluir la posibilidad de acceder y tener éxito en el nivel educativo superior. En este sentido, su subjetividad les juega en contra siempre que suponga la consideración de que no cuentan con las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para sortear con éxito una carrera universitaria. También hay casos de autoexclusión, resultado de representaciones que van siendo inculcadas a lo largo de los años a través de diferentes instituciones y actores, consecuencia de la concepción elitista de la educación superior y, en este caso específico, de la idea de que el ingreso al sistema educativo superior implica la pérdida de la identidad mbya-guaraní. Frecuentemente son atosigados/as con preguntas tendenciosas, excluyentes y racistas, inclusive por parte de docentes, que cuestionan y desacreditan su pertenencia en tales instituciones, prefigurando su destino educativo.

CONCLUSIONES

Debido a la fuerte influencia del contexto regional, en la actualidad la opción por la educación de la sociedad dominante se ha instalado como una estrategia significativa para el empoderamiento de los pueblos indígenas. Por ello la elección de carreras puede verse como el resultado de las resistencias que se generan desde la población mbya-guaraní, donde la educación superior funciona como una herramienta para resistir y mantener o reivindicar su cultura. Al mismo tiempo que es el producto de luchas históricas y procesos de dominación que operan constriñendo el universo de elecciones posibles, pues no se observan elecciones por carreras como Física, Arquitectura o Genética, por mencionar algunas.

Es necesaria una línea permanente de trabajo destinado a los sectores más vulnerables de la Provincia, para evitar que dichos programas dependan de gestiones políticas transitorias. Porque, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de igualdad en la calidad educativa ni de acceso a la educación. Y, si se toman en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de estudiantes mbya-guaraníes, se puede observar que aquellos/as que logran ingresar a la universidad tienen escasas posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo superior, de

manera que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente incumplidas. En este sentido, la universidad fracasa como proyecto de movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria.

En cuanto a las políticas afirmativas, todavía no se ha logrado la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación y en la toma de decisiones. Y a menudo las mismas se constituyen en propuestas focalizadas y de aplicación vertical, que no suele admitir formas alternativas para la comprensión de la diversidad y la diferencia.

Por otro lado, para abordar las problemáticas relacionadas con el ingreso de estudiantes guaraníes a la educación superior, es necesario reconocer como un importante elemento las características de sus trayectorias educativas, donde la “discontinuidad escolar” y el “atraso” aparecen como la norma antes que la excepción. Por ello, es reducida la población mbya que consigue terminar el secundario y, entre aquellos/as que lo logran, nos encontramos con sujetos en edades y situaciones socio-económicas por fuera del perfil “esperado” por las IES. Asimismo, es importante tomar en cuenta las particularidades de nuestro sistema de educación superior, especialmente en lo que respecta a los vínculos existentes entre las IES convencionales y los pueblos indígenas, porque mientras el modelo educativo vigente continúe reproduciendo sus limitaciones vamos a estar lejos de comenzar a pensar acerca de las exigencias de la interculturalidad en casos concretos. Es necesario incorporar los distintos saberes de los grupos de actores que son parte del proceso educativo, pero sin perder de vista que sus relaciones con la sociedad dominante, tanto dentro como fuera de la institución educativa, son conflictivas. Pues emergen de procesos históricos de dominación y desigualdad social. También es necesario que las universidades provean de una formación acorde al carácter pluricultural de cada sociedad, con consideraciones específicas para cada uno de los diversos perfiles profesionales. Para esto, resulta imprescindible reconocer la diversidad de valores y modos de aprendizaje en tanto elementos centrales de las políticas, planes y programas educativos.

La neutralización de los condicionamientos sociales debe ser llevada a cabo a través de políticas que surjan desde las propias IES y que hagan foco, no en los estudiantes “como responsables” sino, en posibles formas de solución desde la institución. Finalmente, hay un último factor fundamental a tener en cuenta, este es el necesario

reconocimiento a nivel institucional del problema presentado, es decir, la reconsideración en profundidad de planes y programas de cada carrera, con especial consideración en las materias iniciáticas (período donde más se registra deserción). Un proceso de autoevaluación institucional sobre el proyecto educativo, que implica una reflexión seria y crítica sobre los roles institucionalizados y las desigualdades sociales que la presencia de estudiantes indígnas en IES nos moviliza a atender.