

2. Racismo y Educación Superior en Argentina

Racism and Higher Education in Argentina

Gloria Mancinelli ¹ @ Nayra Eva Cachambi Patzi ² @
Arón Milkar Bañay ³ @ Anny Ocoró Loango ⁴ @
Daniel Mato ⁵ @ Emanuel Rolando Martínez ⁶ @
Mariana Lanús Rieznik ⁷ @

^{1,4,5} Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

^{2,6} Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina

³ Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina

⁷ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

En América Latina, desde hace siglos, la discriminación racial y otras modalidades de racismo perjudican especialmente a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes (CEPAL, 2016). En Argentina, el racismo es una de las modalidades de discriminación más importantes (INADI, 2020), pero suele ser percibido como una problemática que acontece, sobre todo, en otros países o regiones (Menéndez, 2015). Frecuentemente, no se tiene en cuenta que el racismo es un problema presente en el sistema y en las instituciones de educación superior. Esto se debe en parte a que las representaciones de la idea de racismo usualmente se reducen a una de sus manifestaciones más evidentes, la discriminación racial. Pero, existen otras modalidades de racismo menos evidentes que condenan a algunos grupos de población a llevar una vida en condiciones desventajosas e inequitativas y que afectan a la educación superior (Mato, 2021). Este artículo expone resultados de investigaciones que contribuyen a la identificación, comprensión y análisis de formas en que el racismo, como ideología y sistema de poder, se manifiesta en la educación superior y contribuye a su reproducción y naturalización en todos los ámbitos de la vida social en Argentina. Estas investigaciones también examinan el papel fundamental que cumple la educación superior para lograr erradicar el racismo y alcanzar una mayor democratización en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Racismo; Educación Superior; Pueblos Indígenas, Afrodescendientes

Racism and Higher Education in Argentina

ABSTRACT

In Latin America, for centuries, racial discrimination and other forms of racism have been especially detrimental to people and communities of indigenous peoples and Afro-descendants (ECLAC, 2016). In Argentina, racism is one of the most important forms of discrimination (INADI, 2020). However, it is often perceived as a problem mainly occurring in other countries or regions (Menéndez, 2018). It is frequently overlooked that racism is a problem present in the higher education system and institutions. This misperception is partly due to representations of the idea of racism frequently reduced to one of its most obvious manifestations, racial discrimination. Nevertheless, other less evident modalities of racism condemn some population groups to live in disadvantaged and inequitable conditions that affect higher education (Mato, 2021). This paper describes research results that contribute to the identification, understanding, and analysis of how racism, as an ideology and system of power, manifests itself in higher education and contributes to its reproduction and naturalization in all spheres of social life in Argentina. This research also examines the fundamental role of higher education in eradicating racism and greater democratization in contemporary societies.

Keywords: Racism; Higher Education; Indigenous Peoples; Afrodescendants

Racismo e Educação Superior na Argentina

RESUMO

Na América Latina, durante séculos, a discriminação racial e outras formas de racismo prejudicaram especialmente pessoas e comunidades de povos indígenas e afrodescendentes (CEPAL, 2016). Na Argentina, o racismo é uma das formas mais importantes de discriminação (INADI, 2020), mas muitas vezes é percebido como um problema que ocorre principalmente em outros países ou regiões (Menéndez, 2015). Com frequência, o racismo não é percebido como um problema que existe no sistema e nas instituições de ensino superior. Isso se deve, em parte, ao fato de que as representações da ideia de racismo são frequentemente reduzidas a uma de suas manifestações mais óbvias, a discriminação racial. Entretanto, há outras formas menos óbvias de racismo que condenam alguns grupos populacionais a uma vida de desvantagem e desigualdade e que afetam o ensino superior (Mato, 2021). Este artigo apresenta resultados de

pesquisa que contribuem para a identificação, compreensão e análise das formas pelas quais o racismo, como ideologia e sistema de poder, se manifesta no ensino superior e contribui para sua reprodução e naturalização em todas as esferas da vida social na Argentina. Esta pesquisa também examina o papel fundamental do ensino superior na erradicação do racismo e em uma maior democratização nas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Racismo; Ensino Superior; Povos Indígenas; Afrodescendentes

Racisme et Enseignement Supérieur en Argentine

RÉSUMÉ

En Amérique latine, depuis des siècles, la discrimination raciale et d'autres formes de racisme nuisent particulièrement aux personnes et aux communautés autochtones et afro-descendantes (CEPALC, 2016). En Argentine, le racisme est l'une des formes les plus importantes de discrimination (INADI, 2020), mais il est souvent perçu comme un problème qui se produit principalement dans d'autres pays ou régions (Menéndez, 2015). On oublie souvent que le racisme est un problème dans le système et les établissements d'enseignement supérieur. Cela s'explique en partie par le fait que les représentations de l'idée de racisme sont souvent réduites à l'une de ses manifestations les plus évidentes, la discrimination raciale. Or, il existe d'autres formes de racisme, moins évidentes, qui condamnent certains groupes de population à une vie de désavantage et d'inégalité et qui affectent l'enseignement supérieur (Mato, 2021). Cet article présente les résultats d'une recherche qui contribue à l'identification, à la compréhension et à l'analyse de la manière dont le racisme, en tant qu'idéologie et système de pouvoir, se manifeste dans l'enseignement supérieur et contribue à sa reproduction et à sa naturalisation dans toutes les sphères de la vie sociale en Argentine. Cette recherche examine également le rôle fondamental de l'enseignement supérieur dans l'éradication du racisme et la démocratisation des sociétés contemporaines.

Mots clés: Racisme; Enseignement Supérieur; Peuples Autochtones; Afro-Descendants

1. INTRODUCCIÓN

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas y algunas de ellas supuestamente serían superiores a otras. Esta ideología, que sirvió de base a los Estados coloniales, también jugó un papel fundamental en la construcción de los Estados republicanos poscolo-

niales y sus proyectos de nación. Desde entonces ha continuado reproduciéndose a través de normas, políticas y prácticas institucionales, constituyendo un sistema de poder solapado tras ciertas formas de sentido común dominantes, como por ejemplo aquellas que “naturalizan” la escasa presencia de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado y los cuerpos docentes y directivos de las instituciones de educación superior (IES). En América Latina, desde hace siglos, diversas modalidades de racismo perjudican especialmente a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y constituyen un factor crucial para comprender las desigualdades que les afectan (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016).

En Argentina, el racismo es una de las modalidades de discriminación más importantes (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2020), pero frecuentemente es percibido como una problemática que acontece, sobre todo, en otros países o regiones del mundo (Menéndez, 2018). Esto se debe en parte a que, por lo general, suele reducirse la idea de racismo a una de sus manifestaciones más evidentes, la discriminación racial. Pero, existen otras modalidades de racismo menos evidentes para el conjunto de la población que han condenado a pueblos indígenas y afrodescendientes a llevar una vida en condiciones desventajosas e inequitativas; como por ejemplo, la omisión o disimulo en la “historia oficial” de las consecuencias económicas y sociales de los despojos territoriales, las masacres, los desplazamientos forzados, la esclavitud y la ausencia de políticas reparatorias (Mato, 2021).

Los procesos de construcción de la identidad nacional argentina excluyeron a ciertos segmentos de la población, legitimando un orden social desfavorable para las personas y sociedades afrodescendientes e indígenas. Los procesos de colonización, migración, racismo y diversos mecanismos de reafirmación de la identidad nacional han dificultado que los pueblos indígenas y afrodescendientes existan y se reconozcan como tales en todos los niveles educativos (Cachambi Patzi, 2022).

La Educación Superior continúa jugando un papel fundamental en la naturalización y reproducción del racismo. En las IES, el racismo no solo se manifiesta en la baja participación de personas indígenas y afrodescendientes en los claustros estudiantil y docente. También se expresa en su matriz epistemológica

monocultural -que se presenta como si fuera “universal”, la cual excluye los conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y valores de pueblos indígenas y afrodescendientes en los planes de estudio de prácticamente todas las carreras. Esta formación monocultural afecta la calidad de la Educación Superior en general, cuyos egresados deben prestar servicios en sociedades heterogéneas, culturalmente complejas.

Con base en estudios sobre políticas y programas de acceso de indígenas y afrodescendientes a la educación superior en América Latina de las últimas tres décadas, Didou Aupetit y Chiroleau (2021) destacan que estas iniciativas no lograron revertir las desigualdades estructurales y en ocasiones condujeron a nuevos mecanismos de discriminación, como consecuencia de su carácter focalizado y compensatorio. Los estudios de referencia recuperan experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en Educación Superior, analizan los problemas de pertinencia de los planes de estudio y examinan las desigualdades que expresan sus tasas de escolarización. Sus resultados llevan a concluir que el racismo y la ausencia de políticas efectivas de equidad constituyen importantes obstáculos para la democratización de la educación superior.

Congruentemente con estas conclusiones, la declaración final de la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2018), realizada en Córdoba en 2018, entre otras recomendaciones, enfatizó en la necesidad de erradicar el racismo; garantizar los derechos educativos de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos de población históricamente discriminados; incorporar sus cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y formas de aprendizaje; reconocer sus IES propias; revisar en profundidad los procedimientos de acceso al sistema; y establecer políticas de acción afirmativa.

Mato (2018, 2020b) ha señalado que para llevar adelante esas recomendaciones se requieren investigaciones específicas que permitan identificar las diversas modalidades de racismo que afectan a la Educación Superior, a las que se suele hacer referencia de manera genérica mediante la expresión “racismo estructural” (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020). Plantea que, aunque el concepto de “racismo estructural” permite enfatizar la densidad histórica de esta ideología y cómo esta afecta las bases mismas de nuestras sociedades, resulta problemático para visibilizar las múltiples formas

concretas en que el racismo afecta a la Educación Superior. Para superar esta limitación es necesario realizar estudios específicos sobre la incidencia de factores estructurales (por ejemplo, desventajas económicas históricamente acumuladas), sistémicos (por ejemplo, las normas, políticas y prácticas propias de cada sistema de Educación Superior), e institucionales (normas, políticas y prácticas de cada IES) (Mato, 2020b, 2020c).

Este artículo presenta de forma concisa los resultados de un conjunto de estudios que ayudan a identificar y analizar algunas de las modalidades de racismo que afectan a la Educación Superior, en Argentina, realizados por el equipo del Programa y Cátedra UNESCO "Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" (ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

2. DESIGUALDADES E INEQUIDADES ASOCIADAS A LA PERSISTENCIA DE FORMAS NATURALIZADAS DE RACISMO

El estudio "Etnicidad y Educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina" (Mato, 2020a), elaborado como documento de referencia para el "Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción"⁽¹⁾ arrojó resultados muy preocupantes⁽²⁾ Los datos censales disponibles más recientes, correspondientes al año 2010, muestran que el 14,5 % de la población general del país de "20 o más años de edad que asistió a un establecimiento educativo" cuenta con estudios superiores completos, pero que en el caso de la población indígena este porcentaje solo alcanza al 10,99%. Por otra parte, el Censo ni siquiera produjo datos sobre el nivel educativo alcanzado por la población afrodescendiente, lo cual es sugerente del escaso interés del Estado por contar con información para formular políticas públicas al respecto.

La desigualdad y omisión mencionadas podrían considerarse meros indicios de la posible existencia de inequidades que afectan el ejercicio de los derechos educativos de comunidades y personas afrodescendientes y de pueblos indígenas. Pero al relacionarlas con algunos resultados específicos del estudio de referencia, se advierte la complejidad y densidad histórica del conjunto de problemas que ellas expresan.

Uno de estos problemas es que, en Argentina, las modalidades de racismo y discriminación racial que afectan a personas y comunidades afrodescendientes

y de pueblos indígenas no solo tienen siglos produciendo efectos acumulativos, sino que, aunque transformadas, continúan reproduciéndose y han sido “naturalizadas” (INADI, 2014; Mato, 2020a; ONU, 2012; 2017). La investigación documental y las entrevistas realizadas para el estudio de referencia muestran que la existencia de modalidades naturalizadas de racismo y discriminación soslayan la existencia de desigualdades e inequidades que menoscaban las oportunidades de acceso de personas afrodescendientes y de pueblos indígenas a la Educación Superior y sus posibilidades de graduación (Mato, 2020a). Ese estudio y una publicación posterior derivada del mismo también muestran que esta problemática resulta determinante del carácter hegemónicamente monocultural del sistema de Educación Superior y, además, afecta su pertinencia y relevancia respecto de la compleja diversidad cultural de la sociedad contemporánea (Mato, 2020a, 2021).

Los estudios realizados para nutrir las deliberaciones de la CRES 2018 muestran que estos tipos de problemas afectan a la Educación Superior en toda América Latina (Mato, coord. 2018). Pero hay dos motivos por los cuales el caso argentino resulta especialmente preocupante. Uno de ellos es que Argentina es uno de los solo ocho países latinoamericanos que aún no cuenta con políticas públicas orientadas a asegurar el acceso a educación superior de personas indígenas y afrodescendientes (Mato, coord., 2018). El otro es que si bien el país es uno de los más avanzados del mundo en materia de legislación y políticas de Derechos Humanos, su Ley de Educación Superior (Ley 24.521) continúa sin asegurar los derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Esta contradicción sugiere la existencia de una situación de discriminación (Mato, 2021).

Resulta especialmente grave constatar que la Ley 24.521 omite recoger los derechos educativos que forman parte de mandatos contenidos en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional, en lo que además contrasta con la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), como lo muestra la “Propuesta de Actualización de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521)” (Bournissent, García e Ivanoff, 2021). A solicitud de la Cátedra UNESCO Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, esta propuesta fue elaborada por un equipo de tres integrantes de la Asociación de Abogados de Derecho Indígena, quienes además forman parte de cátedras especializadas de sendas universidades nacionales. Dicha Cátedra UNESCO organizó reunio-

nes de consulta para recoger opiniones y sugerencias a sucesivos borradores de la propuesta elaborada por ese equipo de especialistas, que logró sumar el apoyo de los referentes de más de cuarenta organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de doce provincias, del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, de los rectores de doce universidades nacionales y de cuatro IES de formación docente, de la Red de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de representantes de programas de apoyo y cátedras libres que trabajan en colaboración con pueblos indígenas y afrodescendientes en quince universidades nacionales (Universidades Hoy, 2021; Zamaro, 2021). En marzo de 2021, este documento fue presentado por la mencionada Cátedra UNESCO ante el 85 Plenario de Rectoras y Rectores del CIN, el cual resolvió por unanimidad manifestar su respaldo mediante el Acuerdo Plenario 1133/21, que explícitamente reconoce “la importancia y la necesidad de reparar con urgencia la situación de discriminación y vulneración de derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas que la versión vigente de la Ley de Educación Superior (LES) por omisión ocasiona” (CIN, 2021). Haciéndose eco de estos avances, en diciembre de 2021, la diputada nacional Alcira Figueroa transformó esta propuesta en un proyecto de ley que presentó ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación bajo el nombre de “Ley 24521- Modificaciones, sobre políticas de inclusión educativa para los miembros de los pueblos indígenas y afrodescendientes” (Expediente 4704-D-2021), sumando el apoyo de otros cuatro diputados nacionales⁹. No obstante, hasta el presente (febrero 2023), este proyecto de ley ni siquiera ha sido tratado por dicha comisión.

La vigencia de representaciones europeizantes de la sociedad argentina entre diversos sectores sociales, incluyendo buena parte de la dirigencia política del país, parece constituir un núcleo duro del problema de la persistencia de formas naturalizadas de racismo. Al respecto resulta elocuente que, tras la reforma del año 1994, la Constitución Nacional mantenga el artículo 25 de la Constitución de 1853 que establece que “El Gobierno federal fomentará la inmigración europea”. También resulta significativo que el Informe del Relator Especial de la Organización de Naciones Unidas sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia señale 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, p. 4).

Según el Censo Nacional de 2010, en Argentina, la población indígena representa el 2,4% del total nacional, mientras que la afrodescendiente alcanza al 0,4% del mismo. No obstante, esto no significa que el 97% restante de la población esté constituido por descendientes de europeos. La sociedad argentina contemporánea es socioculturalmente diversa y marcada por desigualdades e inequidades históricamente acumuladas (Briones, 2002; Grimson y Karasik, coords., 2017). En cualquier caso, la ausencia de políticas públicas para asegurar los derechos educativos de pueblos indígenas y afrodescendientes no puede justificarse con argumentos de porcentuales de población. A modo de contraste, cabe señalar que en Brasil, la población indígena representa aproximadamente el 0,4% del total nacional, una proporción seis veces menor que la de Argentina, y no obstante, durante los períodos presidenciales de “Lula” Da Silva (2003 – 2011) y Dilma Rousseff (2011 – 2016), en este país se instituyeron diversas políticas públicas para asegurar los derechos de personas indígenas y afrodescendientes a una educación superior de calidad (Gomes do Nascimento, 2018; Luciano y Amaral, 2021)

En el marco de la hegemonía de esas representaciones europeizantes de la sociedad nacional, el atraso en la legislación y en las políticas públicas en la materia no resulta sorprendente. Pero el problema es que estos factores naturalizan y reproducen las desigualdades e inequidades que afectan el acceso y la provisión de una educación superior equitativa y de calidad para personas indígenas y afrodescendientes (Mato, 2021). Si bien la persistencia del racismo y su expresión en el atraso legislativo y en la ausencia de políticas públicas en la materia son las conclusiones de más amplio alcance del estudio realizado para el GEM 2020, este permitió arribar también a otras más específicas, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

En el país se hablan al menos 15 lenguas indígenas, pero la única lengua oficial nacional es la castellana. A modo de excepción, las provincias de Chaco, Corrientes, Santiago del Estero y Salta cuentan con normativas que, con diverso alcance, reconocen una o más lenguas indígenas en su territorio. No obstante, solo Chaco y Salta cuentan con institutos de educación superior que de manera permanente ofrecen carreras de formación de docentes para la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en Santiago del Estero la uni-

versidad pública ofrece una tecnicatura en EIB, y en la de Corrientes aún no existe opción análoga alguna. Si bien, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en el año 2006, estableció a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo, la puesta en práctica de este avance legislativo aún presenta serias limitaciones. El informe elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen (ENDEPA), con apoyo de algunas universidades y de numerosas organizaciones indígenas y otras con intereses en el tema de casi todo el país, muestra que el derecho a la EIB “continúa sin estar garantizado debidamente” y entre las causales de este problema señala la escasez de docentes debidamente preparados (ENDEPA, 2018: 38). En otras palabras, el sistema de Educación Superior (que incluye a universidades e IES) no está cumpliendo su responsabilidad en la materia. Esta desatención vulnera los derechos constitucionales de los pueblos indígenas (Mato, 2020a)

Las entrevistas a estudiantes y docentes indígenas realizadas para el estudio del Informe GEM 2020 revelan que entre las dificultades enfrentadas durante sus trayectorias y las causas de deserción de algunos de sus pares destacan las relacionadas con: a) la frecuentemente escasa relevancia de la oferta de carreras respecto de las necesidades y demandas de sus comunidades de origen; b) la omisión de sus lenguas, conocimientos y perspectivas históricas en los planes de estudio, que entre otros efectos tiene el de hacerlos sentir en espacios institucionales que desconocen su existencia y/o desvalorizan sus culturas; c) la distancia entre sus hogares y la localización de las sedes universitarias que, según los casos, les obliga a afrontar gastos de transporte y alimentación que superan sus posibilidades económicas, o bien a mudarse a ciudades donde experimentan soledad, se sienten extraños, padecen experiencias discriminatorias y deben afrontar gastos de vivienda y alimentación que no están a su alcance; y d) ser objeto de acciones y/o expresiones de discriminación racial por parte de docentes, personal administrativo y otros estudiantes de las universidades a las que acuden (Mato, 2020a).

Esas mismas entrevistas y otras realizadas a autoridades universitarias y funcionarios públicos con competencia en la materia, así como la participación del autor del estudio de referencia en la CRES 2018 y en reuniones preparatorias y de seguimiento de la misma, llevan a concluir que existen dificultades de comprensión por parte de algunos de estos actores respecto de la grave incidencia que estos tipos de problemas tienen en el acceso y trayectoria de per-

sonas afrodescendientes y de pueblos indígenas en el sistema de Educación Superior. Algunos de estos actores parecen no comprender que el ingreso irrestricto y los montos de las becas PROGRESAR no resultan suficientes para asegurar los derechos educativos de estos grupos de población. Por ejemplo, estas becas no son suficientes para cubrir gastos de transporte de larga distancia, o de hospedaje y alimentación en localidades distantes de las suyas de origen. Otros, en cambio, si lo hacen y esto ha llevado, por ejemplo, a que tres de las sesenta universidades públicas del país sostengan programas de becas específicos, o a que esas mismas y otras tres cuenten con diversos tipos de programas de acompañamiento psicosocial y/o de apoyo académico, y a que un total de veinte de ellas tengan cátedras libres, centros, o institutos que trabajan en colaboración con estudiantes o comunidades indígenas y en algunos casos también con personas u organizaciones afrodescendientes. No obstante, estos tipos de iniciativas institucionales carecen de políticas públicas específicas y líneas de financiamiento que las apoyen y faciliten la creación de otras (Guaymas y Cachambí Patzi, 2021; Mato, 2020a). La experiencia de los efectos del Subprograma para Estudiantes Indígenas del Programa Nacional de Becas Universitarias, vigente entre 2000 y 2015, contribuyó a dar visibilidad a los estudiantes indígenas y en algunas universidades estimuló el establecimiento de programas de apoyo y becas, así como otros de extensión e investigación (Rezaval 2008, Ossola 2013).

Esas mismas entrevistas y otras realizadas a colegas a cargo de algunas de las iniciativas institucionales antes mencionadas, permiten concluir que el contraste entre la existencia de políticas, protocolos y programas para la prevención de modalidades de discriminación y/o violencia hacia personas con discapacidad o asociadas a identidades de género y la inexistencia de instrumentos semejantes para la prevención del racismo y la discriminación racial, es causa de sentimientos de discriminación entre estudiantes indígenas y afrodescendientes (Mato, 2020a).

3. ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN Y EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los estudios sobre las experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior argentina son todavía escasos. La mayoría

de ellos, de tipo etnográfico, se han centrado en el análisis de programas de inclusión y en las experiencias de jóvenes y adultos indígenas en espacios universitarios convencionales (Bañay, 2020, 2016b; Mancinelli, 2019; Nuñez, 2019, 2017, 2012; Ossola, 2015).

Ossola (2015) analiza las experiencias de estudiantes universitarios del pueblo wichi⁽⁴⁾ en la Universidad Nacional de Salta. Su estudio muestra cómo la agencia de los jóvenes universitarios indígenas cuestiona los parámetros de clasificación del ser indígena por parte de la institución, fomenta debates y dirige cambios en los términos de dichas clasificaciones. Retomando el trabajo de Ossola, Mancinelli (2019) indagó en las experiencias de estudiantes wichi de Salta en la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En este estudio, analiza cómo el plantel docente se apoyó en una caracterización estigmatizante con relación al género y la pertenencia étnica al momento de explicar la diferencia en el rendimiento académico entre estudiantes mujeres de 18 años que no lograban superar las primeras materias y estudiantes varones de 25 años que, con menor apoyo, lograban aprobar los mismos exámenes. Los docentes sostuvieron que estas diferencias daban cuenta de la violencia de género a nivel intra-étnico. En contraste, las/os estudiantes wichi argumentaron que esta diferencia en el rendimiento académico responde a la violencia de género inter-étnica, debido a la cual y a los cuidados que demanda, los varones tienden a exponerse a contextos fuera de la comunidad a una menor edad que las mujeres, dando como resultado la adquisición más temprana de herramientas comunicativas en contextos interculturales (Mancinelli, 2019, 2023).

En Misiones, Nuñez (2019) trabajó con los 42 estudiantes y ex estudiantes guaraníes entonces existentes en las diversas IES de la provincia de Misiones. Su investigación destaca el contraste este número de estudiantes en las IES y el de los 4.000 estudiantes guaraníes por entonces existentes en el nivel medio en la provincia. Retomando el estudio de Nuñez, y los resultados de su tesis de licenciatura, Bañay en su investigación doctoral en curso, se enfoca en programas de inclusión, apoyo y acompañamiento de trayectorias formativas de estudiantes guaraníes en la Educación Superior como el programa "Jaguata pavẽne mboeapy" (Caminemos todos por la Educación) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Este programa se extendió hacia localidades donde existe una importante oferta de institutos superiores de formación docente

(ISFD) con matrícula guaraní y ofreció acompañamiento a las trayectorias formativas mediante tutorías y ayuda económica para pasajes, apuntes y albergues. Bañay ha ido registrando cómo estas iniciativas emergen de la voluntad y se sostienen con el trabajo ad honorem de autoridades, docentes y estudiantes en la UNaM y de los ISFD, evidenciando la falta de políticas y de financiación que obstaculizan la continuidad, ampliación e institucionalización de este tipo de programas. Un ejemplo de este tipo de problemas es que a fines de 2015 el programa mencionado se interrumpió debido a cambios de gestión en los ministerios de educación nacional y de la provincia. En la localidad de Puerto Iguazú, la UNaM despliega una oferta de carreras de tres de sus facultades, ampliando su presencia territorial en la provincia mediante un Programa de Expansión de la Educación Superior (2013), convenio entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (MECyT) y el municipio e Instituto Tecnológico (ITEC) de Puerto Iguazú. Desde entonces, recibieron entre 2 y 3 estudiantes guaraníes por año, que no continuaron sus estudios. En vista de ello, a partir de 2018, el Área de Tutorías del ITEC puso en marcha un plan de acompañamiento y seguimiento de sus trayectorias, registrando un total de 12 estudiantes regulares.

En su tesis de licenciatura, Bañay (2016a), analiza un resumen de matrícula y cobertura educativa elaborado por el Lic. Gastón Hojman (inédito) basado en datos primarios generados por el Equipo Técnico del Instituto de Política Lingüística, Modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe) del MECyT de Misiones. Allí observa un incremento del 65 % en la matrícula de estudiantes en el Nivel Superior en toda la provincia entre 2009 y 2015. De 7 estudiantes guaraníes en IES que había en 2009, se pasó a 33 en 2015, manteniéndose aproximadamente este número hasta la actualidad. En un estudio reciente, Alica y Hojman refieren el desarrollo de diversas modalidades didácticas organizados por el MECyT y el equipo técnico de EIB junto a docentes indígenas y no indígenas orientadas a generar “espacios propicios para conversar, discutir, plantear dudas y, en algunas ocasiones, revisar algunos prejuicios en medio de conversaciones que van estructurando un diálogo no exento de tensiones” (2021: 108). Bañay concluye que estos trayectos de formación curricular son sumamente valiosos, aunque no suplen la vacancia de formación docente específica para EIB dirigida a docentes que trabajan en escuelas dentro de comunidades indígenas (Bañay, 2023).

En opinión de Martín González, estudiante mbya guaraní, de la Licenciatura en Trabajo de la UNaM:

la interculturalidad es algo que permite visualizar también el racismo, no solo en la universidad, sino en todos los estamentos del estado. Cuando se habla y hace poco sobre las políticas interculturales es claro que hay prejuicios y discriminación (...) la universidad puede generar facilidad para el ingreso universal —a la clase típica media baja—, pero para nosotros es una deuda, una política de participación con nuestro pueblo, si no seguirá siendo una política de asimilación y desconocimiento. (Bañay y González, 2020).

En Argentina, los estudios que comenzaron a tratar el tema del acceso de las poblaciones afrodescendientes e indígenas a la educación superior lo hicieron desde una perspectiva intercultural, sin poner el foco en el racismo y la discriminación. Esta perspectiva contrasta con las desarrolladas en Brasil, donde los estudios sobre el tema explícitamente analizan, en forma crítica, los efectos del racismo en las trayectorias educativas de la población afrodescendiente (Quintero, 2013; Ivanoff, Miranda y otros, 2020; Ocoró y da Silva, 2017; Ocoró y Mazabel, 2021).

Ocoró (2022) analiza las trayectorias educativas de afrodescendientes en la educación superior, en Argentina, evidenciando el racismo estructural, institucional y epistémico que está alojado en las instituciones y los sistemas educativos del país, así como el peso que este tiene en las trayectorias de vida de estas personas. En su trabajo sobre mujeres migrantes y afroargentinas en la educación superior, Ocoró (2022) argumenta que el racismo no es un fenómeno estático y no necesariamente conlleva comportamientos visibles. Sostiene que, en muchos casos, existen prácticas racistas que, en confluencia con las desigualdades de género, de clase y territoriales, profundizan y reproducen las desigualdades educativas y afectan aún más las trayectorias educativas de las mujeres afrodescendientes. La autora hace especial mención a cómo aquellas prácticas racistas que legitiman las jerarquías étnico-raciales, se institucionalizan en la Educación Superior, planteando que las IES no sólo están “generalizadas”, sino también “racializadas”. De esta manera, las prácticas racistas al institucionalizarse operan como frontera simbólica que legitima los privilegios y refuerza las desigualdades.

En un estudio de alcance latinoamericano, Ocoró y Mazabel (2021) sostienen que el racismo en la Educación Superior no solo se manifiesta en las desigualdades y desventajas históricas que afectan a estudiantes indígenas y afrodescendientes, también habilita diferentes violencias contra estos pueblos que inciden en sus vidas, cuerpos y territorios. Las autoras afirman que, entre las manifestaciones del racismo en la Educación Superior se encuentran el desigual acceso al mercado de trabajo y a la educación, la falta de inclusión de las epistemologías en los planes curriculares, así como diferentes prácticas discriminatorias que deslegitiman la presencia de estos pueblos en las IES, y afectan sus subjetividades y trayectorias educativas. Ocoró (2021) argumenta que en Argentina, en la última década, los/as afrodescendientes han ganado una visibilidad y presencia en la agenda del Estado. Pese a estos avances, las discusiones sobre educación superior y afrodescendientes y los debates raciales en este país no ocupan un lugar relevante en la agenda pública, como ocurre en Brasil o Colombia. Concluye que estas limitaciones influyen en que aún no se cuente con políticas educativas específicas para estas poblaciones, especialmente en Educación Superior.

Ocoró afirma que para entender las discusiones sobre Educación Superior y afrodescendientes en la Argentina es necesario prestar atención a tres campos de acción social: el campo académico, el campo político-institucional y el campo de las prácticas gestadas o impulsadas por actores sociales del movimiento afro. Sostiene que, “esta distinción es analítica, pues en la práctica estos campos no son independientes, sino que se articulan entre sí y juntos configuran las discusiones sobre afrodescendientes y educación superior en la Argentina” (2021, p. 31). Las discusiones sobre el tema provienen fundamentalmente del campo académico y, en menor medida, del campo político institucional y de las prácticas de los actores del movimiento afro. No obstante, advierte que “se trata de campos que están interrelacionados y, en algunos casos, comparten agendas, o bien son los mismos actores quienes impulsan estas discusiones en los diferentes campos” (2021, p. 32). Finalmente, destaca la importancia de algunas iniciativas que actores del movimiento han impulsado en los últimos años. A modo de ejemplo menciona la establecida en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Al respecto, recoge las voces de dos activistas del movimiento afro que coordinan dicha Cátedra, quienes plantean:

(...) la universidad es un ámbito que se caracterizó por silenciar las voces de la comunidad negra, o a lo sumo tenernos como meros objetos de estudio. A través de nuestra propia voz, queremos transmitir nuestros conocimientos desde nuestra propia perspectiva para contribuir en la formación de abogados del y para el pueblo, con conciencia social y también antirracistas. (Entrevista a Patricia Gómez, citada en Ocoró, 2021, p. 23)

(...)

En mi caso no pude leer a un autor negro hasta el final de la carrera en la última materia, y esto se pudo dar solamente porque la busqué. Tampoco tuvimos profesores ni profesoras negras y el alumnado visiblemente afro es casi nulo. Fue así que en nuestro rol de activistas afro conscientes pudimos identificar la necesidad de ennegrecer la facultad, institución que está inmersa en la lógica de la academia, que ha sido productora y reproductora de los discursos hegemónicos y dominantes de nuestra sociedad. (Entrevista a Alí Delgado, citada en Ocoró, 2021)

Ocoró (2020) sostiene que ambos testimonios evidencian la marcada ausencia de la historia y de las epistemologías negras en los programas académicos de las IES, así como la escasa valoración y presencia de la producción intelectual negra en los programas académicos.

4. PERTINENCIA DE TRAYECTORIAS FORMATIVAS

El concepto de "pertinencia" ha adquirido en las últimas décadas un lugar preponderante en los debates sobre los fines y objetivos de la Educación Superior (UNESCO, 1995; Tünnermann, 2000). En 1998, la UNESCO propuso definirla como la adecuación entre lo que espera la sociedad de las instituciones y lo que estas hacen. Se lo relaciona con los objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en la que están inmersas las IES, a las que se considera protagónicas en los procesos históricos, con capacidad de crítica y de diálogo e interlocución con el entorno y consigo mismas (García Guadilla, 1996; Peralta, 1996; Tünnermann, 2000).

Cachambi Patzi en su investigación doctoral estudia la pertinencia de las trayectorias formativas y prácticas de enseñanza de profesoras/es egresadas/os

de la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional de Jujuy que se desempeñan en escuelas secundarias rurales con población estudiantil pluricultural. En el marco de esta investigación, recoge resultados de algunos estudios que identifican problemas de pertinencia en la formación docente en Argentina. Si bien, las investigaciones explícitamente enfocadas en problemas de pertinencia de la formación docente impartida desde las universidades nacionales son aún escasas, las realizadas muestran que uno de los problemas en los profesorado universitarios es justamente la compleja relación teoría-práctica y la lejanía entre la preparación general recibida y el ejercicio docente posterior, específicamente para enseñar a estudiantes "reales" (Iglesias, 2020; Diker y Terigi, 1997). Señalan que la formación del profesorado debe atender necesariamente a la especificidad del campo donde se desempeñarán los futuros docentes, quienes, durante toda su trayectoria escolar y profesional, interiorizan modelos de enseñanza, adquieren saberes, reglas de acción, pautas de comportamiento, se formulan teorías y supuestos sobre el quehacer educativo (De Anquín y Zaffaroni, 2003; Molinari, 2005; Alliaud, 2004; Orzabal, 2017).

En particular, en las provincias de Salta y Jujuy, en las cuales Cachambi Patzi realiza su investigación, se observa que los agentes que intervienen en escuelas primarias rurales con población ava guaraní y chané no fueron formados para comprender y responder a las situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística presentes en estos territorios (De Anquín y Zaffaroni, 2003; De Anquín y Bellavilla, 2004; De Anquín y Rionda, 2003). En sus primeras aproximaciones a campo, en escuelas secundarias rurales, Cachambi Patzi ha recogido testimonios de docentes en los que sostienen:

- Haber recibido escasa o nula formación para el trabajo docente en contextos pluriculturales: *"Nunca me hablaron de esto en clase"* (Egresado UNJu) *"Esto lo vimos por encima, cuando te hablaban de las modalidades"* (Egresado UNSa).
- Haber recibido escasa o nula formación para desarrollar prácticas de enseñanza en contextos pluriculturales: *"En las materias didácticas jamás te hablaban de cómo trabajar con estudiantes indígenas o bolivianos"* (Egresado UNJu), *"No planificamos para chicos así, como mucho te hacían planificar para chicos de barrios pobres, pero de capital, no del norte"* (Egresado UNSa).

- Contar con escasas prácticas y experiencias de aprendizaje en contextos rurales: *“A nosotros nunca nos llevaban a ningún lado, menos al norte, si eras de allá podías hacer allá tus prácticas, pero igual tenías que cursar en capital, así que era lo mismo que nada”* (Egresada UNJu), *“Algunas materias en algunos años te llevaban, pero yo no las cursaba cuando lo hacían y si no podías sumarse a equipos de extensión y algunos chicos iban pero no todos, yo no fui, ahora me arrepiento nunca me imaginé trabajar aquí”* (Egresada UNSa).

Valorar las instancias de formación continua brindadas por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Salta durante la gestión 2020-2022:

- *“Nosotros los jujeños hacemos todos los cursos de la EIB de Salta, nos sabes cómo nos salvan, allá [en Jujuy] esto no se hace así”* (Egresado UNJu), *“Los cursos de la EIB nos ayudan muchísimo a los que somos nuevos y nos permiten conocer a los profes que vienen hace años en el tema, una hace lo que puede, pero estos espacios de encuentro te dan más ideas y aprendes mucho más de gente con estudiantes como los tuyos”* (Egresada UNSa).

El estudio de Cachambi Patzi, que vincula las categorías de pertinencia, trayectorias formativas y prácticas de enseñanza, busca producir datos concretos y aportes situados que den cuenta de las fortalezas presentes en las propuestas de formación impartidas desde UNSa y UNJu, como también, de las necesidades formativas exigidas por el contexto e identificadas por sus egresados/as.

En la provincia de Jujuy, las políticas de formación docente inicial y continua para el ámbito rural presentan dos problemas estrechamente relacionados. Por un lado, su planificación e implementación omiten considerar las características específicas de las poblaciones rurales. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se consolida un sistema de formación docente con una impronta monocultural.

Esta situación invita a reflexionar acerca de la pertinencia de las políticas que enmarcan los procesos formativos docentes —incluyendo la formación inicial y continua, las experiencias durante el ejercicio profesional, y las dificultades que emergen al desempeñarse en establecimientos con poblaciones

pluriculturales— en todos los niveles educativos, con el fin de eliminar el racismo institucional que se produce y reproduce en las instituciones educativas. Las políticas de formación docente resultan cruciales, puesto que marcan el sentido y orientación de las/os futuras/os profesionales (Navarro, 2013). En los últimos años, las mismas han ocupado un papel clave en la agenda de los gobiernos nacionales y provinciales, en vías a elevar la calidad de la formación y el desempeño de as/os docentes en el aula.

En el marco de su investigación doctoral en curso, Martínez (2021a; 2021b) analiza la pertinencia de las políticas de formación docente que inciden en las prácticas de profesionales que se desempeñan en escuelas secundarias rurales y afectan su capacidad para garantizar los derechos educativos de poblaciones rurales en las provincias de Salta y Jujuy. Su estudio busca identificar aquellos aspectos de la formación de docentes que trabajan en una escuela secundaria rural y las dificultades que surgen al desempeñar sus tareas.

Martínez (2021b) observa que las escuelas secundarias rurales que estudia y los contextos en que están emplazadas exhiben rasgos de diversidad etno-cultural y lingüística, ya que a ellas asisten estudiantes con ascendencia indígena y/o migrante de Bolivia. Pese a ello, estas secundarias solo están adscriptas a la modalidad “educación rural”, pero no a la “modalidad EIB”. Los docentes que se desempeñan en estos establecimientos han recibido una formación monocultural y en los IES en que se han formado se observa la ausencia de espacios académicos que aborden la diversidad etno-cultural. Esto afecta de manera negativa la labor de las/os docentes que trabajan en contextos pluriculturales y se expresa en sentimientos de no comprensión de las/os estudiantes. El diseño de propuestas educativas descontextualizadas. La ausencia de instancias de formación que focalicen en la diversidad etno-cultural hace que surjan confusiones a la hora de comprender de qué se trata la misma y cómo trabajar en ese contexto.

Las instituciones educativas rurales cuentan con docentes que, a pesar de las desfavorables circunstancias identificadas, están procurando avanzar y demandando formación continua sobre la temática en cuestión. Debido a esto, resulta fundamental crear políticas de formación docente que incorporen la perspectiva intercultural manera transversal, a fin de atender la diversidad etno-cultural y lingüística de las/os estudiantes con quienes tendrán que trabajar las/os egresadas/os de esas instituciones.

Las investigaciones sobre la pertinencia de la formación de profesionales y técnicas/os en áreas de educación, salud y el desarrollo rural, que actualmente lleva a adelante el Programa ESIAL, han permitido identificar logros y desafíos en numerosos espacios de colaboración intercultural que se desarrollan en diversos ámbitos institucionales. En estos espacios se busca subsanar en la práctica las brechas formativas que impiden a profesionales y técnicas/o responder adecuadamente a problemáticas particulares que se plantean en los contextos territoriales en los que intervienen, producir conocimiento científico y tecnológico adecuado y asegurar derechos de participación de los pueblos en la toma de decisiones.

El análisis -aún en curso- de la pertinencia de trayectorias formativas — inicial y continua— de agentes estatales no indígenas que se desempeñan en instituciones del Estado en las que existen dispositivos para la participación indígena⁽⁵⁾ ha permitido observar la existencia de brechas formativas que limitan sus conocimientos sobre las realidades territoriales de estos pueblos. Por este motivo, la presencia de dispositivos de participación indígena y de trabajadoras/es indígenas (usualmente calificados como “idóneos” por no contar con títulos habilitantes) resulta fundamental para la producción de políticas públicas adecuadas. En este sentido, resultan especialmente importantes los espacios participativos que han sido impulsados por las comunidades indígenas, a través de distintos procesos de disputa y mecanismos de participación política, y que cuentan con el apoyo y legitimidad brindada por las mismas. La red de abordaje institucional con pueblos indígenas que se desarrolla dentro del INTA, mediante la cual se busca responder al mandato de consulta y participación establecido en el convenio 169 de OIT, constituye un ejemplo de este tipo de iniciativas.

En el Chaco Salteño, el estudio sobre la pertinencia de las trayectorias formativas de trabajadores de la salud — indígenas y no indígenas— que intervienen en la emergencia sociosanitaria y alimentaria que afecta a comunidades indígenas de esta región nos ha permitido comprender de qué maneras la formación monocultural limita la capacidad de respuesta del sistema de salud (Mancinelli, 2023a). Este estudio también ha permitido identificar la existencia de provechosos espacios de colaboración intercultural. No obstante, las posibilidades de un mejor desarrollo de estas experiencias con frecuencia se encuentran condicionadas por las limitaciones de la formación monocul-

tural de los egresados de instituciones educativas superiores (Mancinelli, 2023b).

5. LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN INTERCULTURAL

Es fundamental comprender que la formación monocultural —y el racismo que esta conlleva— excluye y menoscaba, una gran diversidad de conocimientos que han sido producidos desde las experiencias históricas de los diversos pueblos. Esto tiene importantes repercusiones en la gestión de las políticas públicas, el aseguramiento del derecho y en la práctica profesional.

Los llamados “saberes populares” o “tradicionales” no son inmutables, sino que se van modificando en el curso del tiempo, a partir de experiencias concretas, a través de transacciones en las cuales se sintetizan concepciones y prácticas devenidas de diferentes sistemas de conocimientos incluyendo el biomédico y las ciencias agronómicas, entre otros muchos (Menéndez, 2018, p. 22). Poner en circulación estos saberes y aquellos saberes ocupacionales que se generan en la práctica profesional para responder a los diversos contextos resulta especialmente relevante, porque permite conocer cómo se construyen e identifican diferentes problemas, a partir de las múltiples determinaciones —estructurales, sistémicas e institucionales— que operan en la realidad. Además, permiten conocer cómo se disponen y generan herramientas y dispositivos para albergar y acompañar desde lo público las situaciones que condicionan/configuran la vida de las poblaciones en cuestión. (Hermmann, 2019). Es por ello, que la colaboración intercultural, comprendida como una práctica que reconoce el valor de la diversidad y la pluralidad; que reconoce la existencia de diferentes contextos y de prácticas intelectuales y de saberes; que sostiene diálogos y relaciones interculturales mutuamente respetuosas y de interés recíproco, resulta una herramienta valiosa para la práctica profesional en todas las áreas y para la producción científica y tecnológica (Mato, 2008; Hooker, 2019).

La formación monocultural, dificulta la comunicación y el entendimiento entre personas y grupos con diferentes culturas —étnicas, políticas, institucionales— y diferentes trayectorias formativas y saberes adquiridos en la búsqueda de resolución de problemas. Además, impide a profesionales en todos los ámbitos —educativos, sanitarios, científicos y tecnológicos, y administrativos en general— identificar, valorar e integrar conocimientos y otros recursos

intelectuales y tecnológicos que aportan diversos sistemas de conocimiento, a partir de sus cosmovisiones y de experiencias en la resolución práctica de problemáticas que surgen a consecuencia de transformaciones económicas, productivas y ambientales actuales.

Es necesario que los sistemas e instituciones de educación superior promuevan condiciones que favorezcan el trabajo colaborativo entre los distintos agentes implicados en la producción de respuestas en todas las áreas de la vida social y sus diversos conocimientos y saberes. En esta dirección, erradicar el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior resulta fundamental.

6. A MODO DE CIERRE

Los avances en el estudio de las desigualdades e inequidades asociadas a la persistencia de formas naturalizadas de racismo y los análisis de políticas y programas de inclusión y las investigaciones sobre las experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, ponen de manifiesto los retos pendientes de abordar para garantizar una educación superior contextualizada y de calidad en Argentina. Estos estudios revelan que desmontar la estructura de lógicas racistas internalizadas en la Educación Superior desde sus orígenes supone un gran desafío que no puede ser resuelto ni reducido en corto plazo (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021). Por ello, el compromiso y la acción de los sistemas e instituciones de educación superior y organismos vinculados son fundamentales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como también son determinantes el apoyo de las autoridades estatales y los diversos sectores de las comunidades educativas.

Cabe destacar que los sistemas de conocimiento y experiencias de estos pueblos no se tienen en cuenta al tomar decisiones que les afectan, y llevar a cabo políticas y otras intervenciones, considerando sus cosmovisiones y experiencias en los territorios de conformidad con lo establecido en tratados internacionales a los que Argentina adhiere (Artículo 75, Inc. 17 de la Constitución Nacional; Convenio 169 de la OIT). De esta forma, en el contexto de la relación entre pueblos indígenas y administraciones estatales se reproducen diversos tipos de violencia, que se perpetúan por el racismo estructural, sistémico e institucional que persiste en la Educación Superior.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”: Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34(1), p.p. 1-13. <https://bit.ly/46RSCNQ>
- Allica, R. y Hojman, G. (2021). “Reflexiones sobre educación y escolarización en comunidades del pueblo mbya guaraní en la Provincia de Misiones, Argentina”. En: Oviedo, N.; Arellano, D.M.; Fernández, F. (Comps). *Seminario Internacional de los espacios de frontera: territorialidades y sujetos transfronterizos: V Geofrontera. Territorialidades y Sujetos transfronterizos*. Libro digital. Ediciones FHyCS-UNaM.
- Almeida, S. (2019). *Racismo Estructural*. Pólen.
- Bañay, A. (2016a). *Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad mbya guaraní*. [Tesis de Licenciatura. Departamento de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones].
- Bañay, A. (2016b). *Los Mbya-Guaraní en la Educación Superior. Ser y permanecer en la Universidad*. Ponencia 1ª Jornada de Jóvenes Investigadores. Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales FHyCS-UNaM.
- Bañay, A. y González, M. (2020). Encuentro y diálogo intercultural en una universidad del noreste argentino”. *E+E: Estudios de Extensión y Humanidades*, volumen 7, nº 10, segundo semestre 2020. Pp. 150-166
- Bañay, A. (2023). “Bajo un hermoso y dulce cielo guaraní. Reflexiones sobre espacios de encuentro, foros y capacitación docente sobre interculturalidad en Misiones” (artículo en vías de publicación).
- Bournissent, M.J., García, J.C. e Ivanoff, S. (2021). *Propuesta de Actualización de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521)*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Briones, C. (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de la aboriginalidad y nación en Argentina. *Runa* 23: 61-88.

- Cachambi Patzi, N. E. (2022). Aportes de la categoría “pertinencia” para el estudio de las trayectorias formativas de profesores/as en Ciencias de la Educación en universidades de la frontera argentina-boliviana: Estado del Arte. En prensa: *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el nuevo escenario regional-global: Tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. (LC/TS.2020/47). CEPAL/FILAC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). CEPAL/UNFPA.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Iniciativa de modificación parcial de la Ley de Educación Superior para asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas*. CIN. Acuerdo Plenario N° 1133/21. San Martín (Provincia de Buenos Aires), 29 de marzo de 2021.
- De Anquín, A. y Bellavilla E. (2004). Estrategias de formación para la intervención educativa y social con poblaciones de/en fronteras. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (15). <https://bit.ly/3Dqkhl1>
- De Anquín, A. y Rionda, M. (2003). Sobre la formación de las/os docentes que trabajan en contextos desiguales y diferentes. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14). <https://bit.ly/30jAYeF>
- De Anquín, A. y Zaffaroni A. (2005). Trayectorias de formación de las/os agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdades, pluriétnicos y multiculturales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (16), 316-333. <https://bit.ly/3plOWg5>
- Didou Aupetit, S., & Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático. *Revista Educación Superior Y Sociedad* (ESS), 34(2), 18-29. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723>

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- García Guadilla, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. CRESALC/UNESCO.
- Gomes do Nascimento, R. (2018) Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. En: Mato, D. coord. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (89-117). UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- González, A. González, M; Núñez, Y. 2017. "Jaguata pave ñemboeapy (Caminemos todos por la educación)". En: Mato, Daniel [et. Al] (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. EDUNTREF. <https://bit.ly/44vPjdE>
- Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). (2017). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO.
- Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 37-62). UNESCO – IESALC y UNC. <https://bit.ly/44vPjdE>
- Guaymás, Á. y CachambiPatzí, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), pp.90–112. <https://bit.ly/3DqkPh3>
- Iglesias, A. (2020). La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UNICABA. Entre la universidad y los institutos. *Temas de Educación Infantil*. Año 16. Núm. 29. 35-47. <https://bit.ly/3Y4eWzW>
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. INADI.
- Ivanoff, S., Miranda, M.V., Peralta, V., y Loncon, D. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (37-51). EDUNTREF.
- Loncon, D. (2019). *La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Colección Apuntes, (15), 1-8.

- Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento* 10 (2): 13–37.
- Mancinelli, G. (2019). *Territorialidad y educación superior en las comunidades wichi del noreste salteño*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Mancinelli, G. (2023a). La importancia de la participación y la colaboración intercultural en la formación de enfermeras/os en las comunidades wichi del Chaco salteño. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 21, e01649211. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs1649>
- Mancinelli, G. (2023b). Extractivismo, desigualdad económica y sociocultural: impactos en la socialización alimentaria de las infancias contemporáneas del pueblo wichi del Chaco salteño. *Revista RASE*. (En prensa).
- Martínez, E. (2021a): La noción de raza como categoría política: aportes para pensar la educación desde Nuestra América. *Tramas/Maepova*. 9(1).
- Martínez, E. (2021b) Los desafíos de la formación docente para contextos pluriculturales: el caso de los docentes de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy. *Revista Cuadernos de Antropología* Vol. 26, pp. 1-30. <https://bit.ly/3K3tc5X>
- Mato, D. (2018). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E*, 7(7), 188-203. Ediciones UNL.
- Mato, D. (2019) (Comp.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. EDUNTREF. <https://bit.ly/44vPjdE>
- Mato, D. (2020a). "Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina". Estudio de caso preparado 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*. UNESCO: Global Education Monitoring Report– GEM 2020 (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15).
- Mato, D. (2020b). Múltiples formas de racismo y los desafíos que plantea a los sistemas de educación superior. *De prácticas y discursos*. Universidad Nacional Nordeste Centro de Estudios Sociales. Año 9, Número 13, 2020.
- Mato, D. (2020c). Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, núm. 65, pp. 630-652, abr./jun. 2020.

- Mato, D (2021) Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina. Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas. *Revista Argentina de Investigación Educativa* 1(1):121 – 140.
- Mato, D., coord. (2018). *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Menéndez, E. (2015). *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud*. Editorial Lugar.
- Menéndez, E. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.
- Molinari, A. (2005) La formación docente en la universidad. En Cardinaux N.; Clérico, L.; Molinari, A. y Ruiz, G. (Coord) *De cursos y de formaciones docentes Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, M. (2013). Experiencias de Educación Técnica rural en escuelas públicas del norte argentino: el caso de Salta. En *Revista Educação em Foco*, 16 (22), pp.99-118. <https://bit.ly/3NYtGvB>
- Novaro, G. (2019) Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonia Revista Ciencias Sociales e Historia*. Vol. 3, 111–131. <https://bit.ly/44KR2eK>
- Núñez, Y. (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 del Programa de Posgrado en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones]
- Observatorio Educativo de la UNIPE. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. Serie Datos de la Educación. Año 2, Núm.4. OUNIFE. <https://bit.ly/44wGyQl>
- Ocoró Loango, A. (2020). Ciência e ancestralidad en Colombia: Racismo epistémico sobre el disfraz de cientificismo. *Revista EM PAUTA*, 18(46), pp. 162-179. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52012>

- Ocoró Loango, A. (2021). Educación Superior y afrodescendientes. Avances en Argentina durante el siglo XXI. *Pensamiento Universitario*, 20(20). <https://bit.ly/43qWYsk>
- Ocoró Loango, A. (2022). Trayectorias educativas de mujeres negras migrantes y afroargentinas en las Instituciones de Educación Superior de Buenos Aires y Santafé. Un estudio en perspectiva interseccional entre el género, la clase, la "raza" y la inmigración. (En prensa).
- Ocoró Loango A. y da Silva, M. N. (2018). "Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina". En: Mato, D., coord.. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Ocoró Loango, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/46Mlwh8>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/44tAU1r>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/30hFYjY>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. <https://bit.ly/3Y147i6>
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). "Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya. Adición La situación de los pueblos indígenas en Argentina" ONU. (A/HRC/21/47/Add).

- Organización de las Naciones Unidas. (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". ONU.(A/HRC/35/41/Add.1)
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichi en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 6. Fundación Equitas.
- Quintero, O. (2013). Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá. [Tesis de Doctorado, Sociology. Université Européenne de Bretagne]. <https://bit.ly/3Y147i6>
- Ramírez, P. (2020) *Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilochewarria Wallmapumew*. [Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]
- Rezaval J. (2008). Políticas de inclusión Políticas de inclusión Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. [Tesis de Maestría. Flacso Buenos Aires]. <https://bit.ly/3pTn0qy>
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Comisión de Estudios de postgrados. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central.
- Universidades Hoy. (2021) "Proponen cambios parciales de la Ley de Educación Superior para asegurar los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes", 27-02-2021 <https://bit.ly/44RBANQ>
- Universidad Nacional de Córdoba e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Declaración, III era Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Universidad Nacional de Córdoba /UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/30hvj8Q>
- Zamaro, E. (2021). "Informe. Hacia una universidad intercultural que incluya a los pueblos originarios". Suplemento Universidad. *Página 12*. 15-04-2021. <https://bit.ly/30q4y1b> Recuperado: 14-02-2023.

NOTAS

⁽¹⁾ La expresión “Informe GEM” es utilizada por UNESCO para nombrar en lengua española el documento en lengua inglesa: “Global Education Monitoring Report” (<https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>).

⁽²⁾ El estudio de referencia fue concluido en noviembre de 2019 y se basó en investigación estadística, documental y de campo, e incluyó entrevistas a 50 estudiantes, docentes y autoridades de 10 universidades nacionales y a referentes de 10 comunidades indígenas y afrodescendientes.

⁽³⁾ El proyecto de ley presentado por la diputada nacional Alcira Figueroa fue respaldado por las firmas de las diputadas nacionales Lía Verónica Caliva, Mabel Caparrós y Susana Landriscini y del diputado nacional Eduardo Valdés.

⁽⁴⁾ Las tasas de acceso a la educación en todos los niveles correspondientes a este pueblo se encuentran entre las más bajas del país.

⁽⁵⁾ Por ejemplo, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), el Instituto Nacional de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena (INAFCI), la Unidad de Vinculación con Pueblos Originarios (UVPO) del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MAYDS), y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), entre otros.