**X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

6, 7 y 8 de noviembre de 2019

**Luciana Quispe**

Qhapaq Ñan-Universidad de Buenos Aires

[lucianaestefaniaquispe@gmail.com](mailto:lucianaestefaniaquispe@gmail.com)

Estudiante de grado de Antropología

EJE 1. MIGRACIONES E IDENTIDADES-ALTERIDADES

Identidades que incomodan: jóvenes indígenas universitarios en Argentina.

Resumen

En un contexto de tanta heterogeneidad poblacional en el actual territorio argentino, a pesar de los discursos y mecanismos de homogeinización que ha impulsado el Estado desde su conformación, las identificaciones con *lo indígena* en el último cuarto de siglo se tornan importantes para fortalecer las diversidades y las diferencias como parte constitutiva de las complejas dinámicas socioculturales. Más aún, el acceso a la educación universitaria de las juventudes que se autoadscriben como indígenas han ganado mayor visibilización en la coyuntura actual; estas me resultan interesantes si las relaciono con la búsqueda de legitimidad de las identificaciones étnicas con las que se ven representados/as, y en algunos casos como consecuencia de estas, es decir, para lograr un reconocimiento institucional de sus reclamos en el marco burocrático.

En el siguiente trabajo analizaré cómo las juventudes indígenas en particular fueron ocupando espacios en ámbitos académicos y qué implicancias tienen estas trayectorias en el reconocimiento de sus derechos, prácticas y discursos, e incluso en la reproducción de prácticas de militancia.

Para ello, estudiaré algunos casos particulares de activistas indígenas y estudiantes del nivel superior que portan diversas realidades, y qué sentido le atribuyen a la educación; en este sentido considero a la Educación como promotora de integración y visibilización de estas identidades.

Palabras clave: *jóvenes indígenas, identidad, educación universitaria.*

Introducción

El siguiente trabajo parte de la observación de los escasos trabajos de investigación sobre juventudes indígenas en niveles educativos superiores en Argentina. Como quechua e integrante de una organización indígena llamada Qhapaq Ñan y como estudiante de Antropología de una institución pública, como es la Universidad de Buenos Aires, me he preguntado el último tiempo sobre el rol que cumple la academia para las y los estudiantes autoadscriptos como pertenecientes o descendientes de las distintas naciones originarias, y en particular para aquellos/as quienes cumplen un papel más activo dentro del campo político y social, los/as llamados/as activistas y/o militantes.

Si bien esta población ha representado una minoría en los cupos estudiantiles universitarios ,en particular, debido a un proceso histórico que lo contextualiza -donde por un largo período los pueblos indígenas de Argentina han padecido el ocultamiento, la asimilación, la negación y la discriminación, mientras que sólo el último cuarto de siglo se ha observado una mayor respuesta por parte del Estado en pos del reconocimiento de derechos de los mismos- esta ha venido en aumento logrando mayor visibilidad de sus estudiantes, graduados y profesionales, en paralelo a la consolidación de leyes que garantizan, en la teoría, el respeto por mantener una diversidad cultural, étnica y lingüística. Ambos hechos vienen ocurriendo en respuesta a las demandas generadas por los pueblos en todo el Abya Yala (América) con el retorno a la democracia en los países republicanos.

A partir de la consideración de estos aspectos me interesa analizar y problematizar en este trabajo, por un lado, la emergencia de estudiantes y profesionales indígenas en contextos académicos, entendiendo las “incomodidades” que esto genera en un sistema educativo superior que pareciera que no está preparado o ideado para sociedades no occidentalizadas, y por otro, qué sentidos se juegan a la hora de elegir y transitar una carrera por parte de estudiantes autoreconocidos como indígenas. Para esto realicé entrevistas formales e informales a activistas indígenas estudiantes o graduados/as de universidades argentinas. Además, asistí a diversos encuentros donde se reunieron estudiantes indígenas a debatir problemáticas que nos involucran; y recurrí a fuentes bibliográficas para realizar un marco contextual.

Este trabajo es el resultado de una investigación parcial que pretendo profundizar en lo sucesivo, ampliando los destinatarios en las entrevistas y las fuentes bibliográficas sobre el tema para lograr una mayor aproximación a los principales interrogantes.

El “pecado original” en territorio “argentino”

Como señalé en la introducción, que a lo largo de tantos años las vacantes en educación superior no hayan sido ocupadas por estudiantes indígenas, puede ser resultado a mi parecer, de un mito o falacia, de una invisibilidad de sus estudiantes o falta de métodos que los registren, o de una “realidad”. Lo cierto es que la población indígena ha existido siempre, pero así también es cierto que desde el comienzo de la conformación de Estados-Nación, a mediados del siglo XIX, ciertos sectores elitistas comenzaron con un proceso de conquista territorial donde se acabó con la vida de gran parte de la población originaria que habitaba el actual territorio argentino o en el mejor de los casos se la reclutó como mano de obra o para la servidumbre. Sin embargo, si bien el impacto demográfico fue alto, habrían sobrevivido unas 180.000 personas, de casi 15000 asesinadas -aunque estas son estimaciones de un desconfiable censo realizado en 1895- cuando en ese momento la población total era de menos de 500.000 habitantes (Bartolomé, 2005). Luego se instauró un proceso de dominación ideológica que dio continuidad a un relato heredero del discurso colonizador de hace 500 años, el cual (re)surgió de la mano de la conformación de Estados hasta lograr la hegemónica; y con la escuela como principal aparato de dominación “inducir ceremonialmente[a los estudiantes] a insertarse dentro de las identidades del ciudadano estatal moderno: nacional e individual”. (Levinson y Holland, 1996: 20). Una frase de Eduardo Lander (2002) simplifica esto: “Fue así necesario establecer un orden de derechos universales de todos los seres humanos, como pasó precisamente, para negar el derecho a la mayoría de ellos” (18).

Así mismo, poniendo en énfasis el rol que ha cumplido la educación en estos años, José Solano(2015) asegura que la implementación de este modelo educativo ha dejado huellas imborrables “pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y, la mayoría de las veces, el rechazo de la otredad”(120), esto no solo en cuanto desde una mirada eurocentrista hacia esa configuración de las/los “otras” y “otros”, sino también desde la propia aceptación del discurso excluyente y discriminador de los sectores hegemónicos, llevando a la autonegación y desprecio por la condición de ser “distintos”(Verónica Stella Tejerina Vargas, 2014*).* Esto explica la escasez de estudiantes reconocidos como indígenas, teniendo a la historia oficial como responsable de la creación de este imaginario que configura identidades, donde la vergüenza y la negación han llevado a la invisibilidad. A esto se suman todos los estereotipos que giran alrededor de los pueblos originarios; siguiendo a Ossola (2016) estos han sido concebidos como pertenecientes exclusivamente a zonas rurales, con características de atraso cultural, sin recursos materiales y sin educación- primando una concepción eurocentrista, unilineal y en términos negativos. De esta manera, la autora explica que quienes accedían a la universidad“eran racialmente blanqueados y culturalmente asimilados a la cultura criolla, mestiza o blanca” (Ossola, 2016:62). A la vez, describe que las situaciones que más aparecen en las trayectorias educativas tienen que ver con la discontinuidad y el atraso escolar, por lo que se ven automáticamente fuera del sistema educativo por no corresponder a las edades esperadas de ingreso a la universidad, en el mejor de los casos, o de finalización del secundario; jy a la vez ,que estos espacios se encuentran más allá del nivel al que pueden acceder/permanecer (Paladino, 2009 en Ossola, 2016). Entonces, comprendiendo esta dimensión histórica, se explica por qué hasta fines de 1980 la población indígena “no ocupaba” lugares relevantes en la educación superior, y propongo esta fecha porque a nivel latinoamericano se da fin a las dictaduras militares y se regresa a la democracia, donde el reconocimiento por los valores, las opiniones y los intereses junto con la acción de los movimientos sociales indígenas- que empezaban a cuestionar más fuertemente al Estado sobre su obligación de reconocer y hacer valer sus derechos-, empezaron a tener repercusiones políticas; ya resonando además la corriente multiculturalista que de manera incipiente trae a escenario nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad, poniendo énfasis en el respeto por la diferencia cultural (Ramirez Zaragoza, 2014) . Desde aquí en más, aunque de manera insuficiente se empieza a avanzar de manera progresiva en materia indígena y reconocimiento de derechos, y lo que por mucho tiempo se construyó como una epopeya, empezó a cuestionarse gracias a las investigaciones realizadas por antropólogos/as, historiadores/as, etc., trayendo consigo la desnaturalización de prácticas y discursos; pero también y sobre todo gracias a la voz de quienes siempre han habitado el territorio, los pueblos indígenas, que en este lapso de tiempo se han manifestado de forma organizada en la pugna por las narrativas históricas hegemónicas, y en la lucha por revertir la tendencia histórica a la negación de los mismos(Valverde, 2013).

Es durante estos años que originarios y originarias se han consolidado como actores sociales y políticos y se han plantado en el escenario en disputa para legitimar sus reclamos y de esta forma ganar mayor reconocimiento tanto de nuestros derechos como de nuestra identidad. Esto se puede evidenciar en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo(OIT)[[1]](#footnote-1), en la reciente aprobación de la Prórroga del Ley 26.160[[2]](#footnote-2) de Relevamiento territorial comunitario, o mucho más antes en el artículo 75, inciso 17 reconocido en la reforma de la Constitución Nacional[[3]](#footnote-3), donde se reconoce la preexistencia étnica y cultural y se garantiza el respeto a la identidad, a una educación bilingüe e intercultural, a la personería jurídica de las comunidades, posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan y entrega de otras aptas y suficientes; además se asegura la participación en la gestión de los asuntos que los afecten, especialmente en materia de recursos naturales. Si bien, estas son solo algunas batallas ganadas, en la práctica estas leyes en la mayoría de veces no se cumplen, ya sea por la falta de voluntad política y de interés de quienes detentan el poder y porque todavía para gran parte de la sociedad y el Estado el/la indígena es solo portador/a de “cultura, artesanias y/o folklore” (Lazzari, Rodriguez y Papazian, 2015).

Nuevo contexto: Los efectos en la Educación y en la población estudiantil indígena.

Esto trae repercusiones también en la Educación, donde pasa a hablarse ya no de multiculturalismo, entendido como la coexistencia de diferentes culturas, si no de interculturalidad, lo cual supone una convivencia e intercambio entre las y los representantes de esas culturas (Malegarìe, 2007). Aun así, en lo que respecta a las universidades, a diferencia de lo que sucede en otros países, en Argentina solo existe la *Universidad convencional o Tradicional*, diferente de las otras dos categorías a las que Ossola (2016) refiere según el esquema de Dietz y Meteos Cortéz (2008), como son la *Universidad Indígena* y la *Universidad Intercultural*. Siguiendo a la autora, la primera de estas se convirtió en barrera para el acceso de habitantes de naciones originarias, lo cual se relaciona directamente con un imaginario generalizado, nacional y hegemónico de pensar a la población argentina como europeizada, dejando atrás todo rastro indígena como parte de una población extinta. Entonces ¿las universidades están preparadas para recibir a esta emergencia de jóvenes indígenas, y contribuir a su permanencia? Lenton, Thisted, Padawer, Macinelli y Aliata (2014) manifiestan que al tratarse de una problemática de reciente visibilización, a pesar de que existen ciertos programas e iniciativas en el país, las políticas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) han sido poco desarrolladas en relación al sistema educativo en su conjunto, y si bien en el nivel primario se ha logrado avanzar, en el nivel medio y superior estas han sido bastantes austeras.

Los principales obstáculos con los que se enfrentan en la universidad tienen que ver con micro racismos de una educación pensada para Occidente, que van desde el contenido de cada materia, que no refleja las realidades de vida de los pueblos, ni el conocimiento ancestral, medicinal. ni la utilización de sus autores; Daniel Mato (2007) lo define como “mecanismos invisibles de racismo”.

Esto no hace más que reflejar que el saber que se reproduce en los dispositivos escolares responde generalmente a un orden colonial hegemónico que se ha instalado con fuerza como verdad objetiva, universal y científica, de carácter normalizador y naturalizador de prácticas discursivas y materiales. Según el censo del 2010 casi un millón de personas en Argentina se consideran pertenecientes o descendientes de un pueblo originario, sin embargo esto no se vio acompañado por un informe de la cantidad de universitarios/as indígenas. Podemos decir, que la educación escolar indígena está apenas comenzando a aplicarse en Argentina (Gomez, 2012).

Del “despertar” a la acción.

“Despertar” es una categoría nativa usada muy frecuentemente en el mundo indígena - entendida como categoría cotidiana y cercana, de la experiencia social diaria utilizada entre sujetos no analistas sociales (Brubaker y Cooper, 2000)-que designa el momento en que una persona, luego de un proceso de deconstrucción y desnaturalización de su *identidad,* comienza a identificarse con algún pueblo originario. Entre las personas que entrevisté en estos años (2018-2019) fueron muy pocas las que se autoidentificaron con naciones originarias desde su nacimiento. Nuevamente aparecen aquí las repercusiones del “pecado original” del que hablé anteriormente, ya que entre los principales motivos de la no transmisión de pautas culturales e identificaciones con *lo indígena* aparecen la vergüenza y/o el temor de padres y madres a que sus hijos e hijas sean discriminados/as, excluídos/as y racializados/as. Mientras que en la mayoría de los casos las personas entrevistadas fueron las primeras en la familia, incluso entre una y dos generaciones anteriores, en autoadscribirse como indígenas. Cuando les pregunté qué los/as había llevado a identificarse de esta manera, aparecen: la llegada a la ciudad y notar fuertemente diferencias en lo fenotípico, lo físionómico, lo cultural, lo alimentario; el ingreso a la universidad, donde en las carreras sociales se transmiten diversas versiones de la historia donde se reconoce la existencia de los pueblos. Estas circunstancias posibilitaron generar reflexiones e interrogantes en los y las - mayoría- jóvenes en ese momento, que se vieron profundizadas por la presencia de organizaciones indígenas que portaban otras trayectorias y recorridos, con una identificación indígena bien asumida, a las cuales se vincularon por amigos y amigas en común o espacios de socialización, como marchas, concentraciones o acampes en reclamo por reconocimiento de derechos. Los y las ahora activistas sociales y políticos indígenas, fueron consolidando sus idearios simbólicos, culturales, políticos, entre otros, entendiendo que la reconstrucción y el aprendizaje son permanentes.

De esta manera, me he preguntado qué sentido le atribuyen a la educación, entendiendola como herramienta transformadora, y ante la pregunta ¿por *qué elegiste la carrera que estudiaste o que estás estudiando?*aparecieron motivos económicos y familiares, pero el -motivo-que más me llamó la atención y me interesa resaltar aquí, es el que tiene que ver con las injusticias a las que se vieron sometidos/as por pertenecer a una nación étnica, cultural o lingüísticamente diferente, o la que se vive en las comunidades; esto se nota particularmente en la carrera de Derecho, que a la vez es la que más aparece, mientras que en otras como Historia y Comunicación, que están en segundo lugar entre los/as más consultados/as, se plantea un medio de comunicar las voces negadas y ocultadas a lo largo del tiempo, esas llamadas “alternativas”, aunque lo que se busca es la legitimación de estos discursos y prácticas. Entendiendo el marco burocrático e institucional, las y los estudiantes asumen que culminar una carrera, les permitiría generar herramientas de intervención y defensa del territorio, de las prácticas culturales y simbólicas, de la forma de educar y reclamar por los derechos. Resulta un desafío seguir desentrañando los sentidos que giran en torno a la educación para la mayoría de estudiantes indígenas, y no solo para activistas.

Algunas conclusiones

Coincido con Ossola(2016) en dos cuestiones que me interesa recalcar; por una parte, tiene que ver con una de las motivaciones que me llevaron a investigar este tema: la bibliografía disponible sobre el tema mayoritariamente pertenece a producciones de otros países de Latinoamérica, por lo que considero indispensable que investigadores/as y estudiosos de las ciencias y de las problemáticas sociales intervengamos en la producción de proyectos, programas e iniciativas en general para colaborar en la modificación de las estructuras institucionales que poco aportan en materia educativa intercultural; y por otra parte, que el hecho de que indígenas accedan a la universidad, no garantiza las modificaciones anheladas. La autora dice que “para producir transformaciones profundas, es necesario que la profesionalización indígena sea acompañada por cambios sociales más amplios, como la titulación de las tierras indígenas, el reconocimiento de las lenguas que utilizan y el respeto de sus modos particulares de habitar y concebir el mundo” (Ossola, 2016: 73). Sin embargo, yo agrego que el ingreso, permanencia y egreso de la universidad sí resulta de gran importancia para que estas transformaciones estructurales se efectúen, porque considero que los cambios se logran en las calles, pero también en las aulas, semilleros de grandes profesionales que serán de gran aporte para que esto suceda.

Bibliografía

- Bartolomé,Miguel Ángel(2005) « Los pobladores del “desierto” », *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], 10 | 2004, Publicado el 21 febrero 2005. URL : <http://journals.openedition.org/alhim/103>

-Brubaker, R. y Cooper, F. “Beyond Identity”. *Theory and Society,* 29, 1-47, 2000 (Traducido)

-Gomes, A. (2012). Prólogo. En: M. Paladino y G. Czarny (orgs.), Povos indígenas e escolarização. Discussões param se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas (pp.7-11). Rio de Janeiro: Garamond.

-Lander, Edgardo (Comp.) (2000a), La Colonialidad del Saber, Buenos Aires, CLACSO.

-Lazzari, Axel; Rodríguez, Mariela Eva y Papazian, Alexis (2015). “Juegos de visibilización. Antropología sociocultural de los pueblos indígenas en Pampa y Patagonia”, Papeles de Trabajo, 9 (16), pp. 56-109.

-Lenton, D.; Thisted, S.; Padawer, A.; Macinelli, G.; Aliata, S. (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indigena en Argentina?: Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de Agosto de 2013. Boletín de antropología y educación, 5 (7), 13-21. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9978/pr.9978.pdf>

-Levinson, B. y Holland, D.: “The cultural production of the educated person: An

Introduction, New York, State University, New York Press. 1996 (traducido).

-Malegarìe, Jessica. (2007). Del multiculturalismo a las relaciones interculturales en la escuela. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

-Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (1), 57-77

-Ramírez Zaragoza, Miguel Ángel. (2014). Multiculturalismo, interculturalidad y democracia en México. Revista UNAM- HistoriaAgenda Nº 30: Tercera época. Octubre 2014- marzo 2015, 27-40.

-Sebastián Valverde (2013) “De la invisibilización a la construcción como sujetos sociales: el pueblo indígena Mapuche y sus movimentos en Patagonia, Argentina », *Anuário Antropológico*, I | 2013, 139-166.

-Solano-Alpízar, Jose: “Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente”. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(1) ENERO-ABRIL, 2015: 117-129*.

-Tejerina Vargas, Verónica Stella, 2014: “El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social

El problema de lo indio: entre "lo que somos" y lo que "no pudimos ser". *Rev. de Inv. Educ. v.17 n.1 La paz mayo 2014.*

1. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\_345065.pdf [↑](#footnote-ref-1)
2. https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/91642/106384/F1001688167/ARG91642.pdf [↑](#footnote-ref-2)
3. http://pdba.georgetown.edu/Parties/Argentina/Leyes/constitucion.pdf [↑](#footnote-ref-3)