

# Pueblos indígenas y educación superior universitaria en el conurbano bonaerense

---

Oswaldo Cipolloni

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

## Introducción

Este trabajo se propone desarrollar algunas reflexiones alrededor del tema de investigación de la tesis doctoral “Pueblos Indígenas y educación superior universitaria (en la región oeste-noroeste) del conurbano bonaerense” a partir de la creación de las nuevas universidades en el siglo XXI.

Hemos tomado dos cuestiones que atraviesan la discusión, por una parte, la dimensión que se refiere al campo de análisis de las desigualdades educativas y la diversidad cultural, cuando las diferencias se constituyen en desigualdades o cuando las diversidades constituyen un enriquecimiento cultural de la sociedad, y dado que nuestro enfoque se desarrolla desde la perspectiva intercultural, abordamos los derechos educativos de los pueblos indígenas y cómo interpelan las políticas y programas de las nuevas universidades. La segunda cuestión es la referida a la presencia de la población indígena en el conurbano, que suele ser desconocida e invisibilizada y atravesada por particularidades territoriales, tensiones, resistencias y luchas entendidas como parte de un proceso de reemergencia étnica de los pueblos indígenas en la Argentina, que interpela a la educación universitaria y sus políticas en pos de sus derechos.

Esta investigación se suma al creciente interés de un campo de estudio que –en las últimas décadas– aborda la compleja relación entre desigualdad y diversidad en educación, más específicamente a la relación de los pueblos indígenas y sus derechos educativos, partiendo de su historicidad en la matriz colonial de nuestras sociedades. Esta relación no puede abstraerse tampoco del proceso de población de las nuevas repúblicas, la constitución de sus instituciones y políticas, marcadas desde su origen por una formación social de dominación y división social del trabajo, que marcó la dinámica de la conflictividad política, de la estructura social y el lugar de la nueva nación en el mundo. Entendemos que la forma en que estos grandes temas se visualizan y abordan, son el contexto problematizador que consideramos pertinente para analizar las políticas educativas en relación con la población indígena.

La investigación que da origen a este trabajo se realiza desde un abordaje etnográfico, que se complementa con el análisis de documentos, leyes y materiales estadísticos. De esta forma, nos interesa aportar a la visualización de las perspectivas de futuro de las próximas generaciones, su producción de conocimientos y a quiénes y para qué proyecto de sociedad se educa.

## Breve reseña del tema de investigación

La cuestión del tratamiento de la diversidad cultural en las políticas públicas ocupa un capítulo destacado en los debates de la escena mundial contemporánea, dado que, las sociedades actuales están conformadas, entre otros, por grupos portadores de lenguas y culturas diferentes, que constituyen un fenómeno complejo e históricamente conflictivo, resultado de procesos de exclusión social y discriminación que afectan a amplios sectores de la sociedad (Filmus, 2004).

Como señalamos en la introducción, considerar la cuestión en términos históricos nos remonta a los orígenes de la Argentina como proyecto de nación, y desde los tiempos de la colonia, escenarios en los cuales los denominados pueblos indígenas fueron objeto de prácticas pedagógicas orientadas a su incorporación subordinada a las culturas dominantes de la época, en ambos contextos, estas prácticas fueron desplegadas como estrategias complementarias a las acciones bélicas, destinadas a invadir territorios y desplazar a sus habitantes (Mombello y Diez, 2023).

La conformación del Estado nacional (fines del siglo XIX y principios del XX) impuso un modelo civilizatorio desde la élite ilustrada de Buenos Aires, bajo la visión dominante de “civilización o barbarie” que se propuso borrar las marcas identitarias de la población que no correspondiera con el modelo eurocéntrico imperante, lo mismo se tradujo en políticas de exterminio y asimilación de la población indígena y en una política sostenida que fomentó la migración europea, estos procesos convergieron en la creación de un imaginario de nación blanca descendiente de europeos y sin indios (Novaro, 2017).

Los Estados nacionales han desconocido el hecho de que las sociedades indoamericanas son culturalmente plurales e impusieron políticas de homogeneización cultural, donde la educación cumplió un papel central, en su pretensión de asimilar la población indígena a la población nacional (Bonfil Batalla, 1996). Estos procesos se hacen evidentes en la región, donde podemos observar como las fronteras étnicas y culturales coinciden –de manera nítida– con los más bajos niveles de ingresos, de acceso a la salud, a la educación y a las decisiones políticas (López, 2005).

Partimos de la constatación que, si bien las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas tienen mayor atención de los Estados, están marcadas por un tipo de relación cuyos derechos son enunciados en sus declaraciones políticas, no así en acciones concretas en pos de las condiciones de igualdad y respeto por la diversidad que se reconocen en la normativa e institucionalidad educativa (Novaro, 2004). También en la sociedad civil se da un evidente desconocimiento sobre estas realidades, las cuales con frecuencia son vistas y tratadas en forma estigmatizada, homogeneizadas y como objeto de integración, invisibilizadas o negando las diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad (Hirsch, Lázzari, 2016).

En los sistemas educativos, según el informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) se experimenta –en los últimos veinte años– una creciente diversidad identitaria y cultural de los estudiantes en las aulas, constituyéndose en uno de los mayores desafíos que enfrentan hoy las instituciones educativas; frente a las cuales, aún prevalecen prácticas que tienden a negar la identidad de sus alumnos, desencadenando un complejo entramado de sutiles prácticas discriminatorias que terminan siendo expulsivas para una parte importante de ellos .

En suma, al desafío de la desigualdad se suma así el de la diversidad, que abordamos en este trabajo, para aproximarnos a la complejidad étnica, cultural y lingüística del conurbano bonaerense, para conocerla, reconocerla y valorarla, al tiempo de aportar conocimientos que contribuyan a elaborar líneas de política educativa, que fortalezcan el diseño de planes, programas y proyectos educativos y aporten al desarrollo educativo cultural de las comunidades como sujetos de derecho en la diversidad de sus contextos.

## ¿Qué derechos, de quienes, en dónde?

### Principales declaraciones y normas

Existe una vasta producción internacional de declaraciones, acuerdos y convenios internacionales sobre diversidad cultural y los derechos de los pueblos indígenas a los cuales la Argentina se ha sumado a partir de la recuperación democrática (1983).

La Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO ubica a los derechos culturales en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber, afirmando:

“El respeto de la diversidad de culturas, la a tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales, aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad de género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales”.

A su vez, expresa el proceso gradual de descolonización cognitiva y académica que ha ido concibiendo a la diversidad biológica y cultural, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y, finalmente como un “derecho” a reconocer y respetar (Dietz, 2012). Este instrumento jurídico eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad” y erige su defensa en imperativo ético indisociable del respeto de la dignidad de la persona.

La Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada en septiembre del 2007 por la Asamblea General de Naciones Unidas y expresa:

“Esta Declaración reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, y establece categóricamente, que no se sobreponen los derechos colectivos a los derechos individuales, que los indígenas tienen todos los derechos contemplados en los demás instrumentos internacionales además de los derechos colectivos”.

A esa declaración se suman un conjunto de instrumentos -citados en los documentos reivindicativos de los principales movimientos indígenas de la región- el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Convención Internacional sobre la

Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU y el Plan de acción mundial del decenio de las lenguas indígenas de la UNESCO.

En la Argentina, este reconocimiento legal tuvo su origen en las provincias, que sancionaron una serie de leyes específicas como la pionera Ley 426 integral del aborigen de la provincia de Formosa; seguida luego por la Ley 6373 de Salta; la 3258 del Chaco; con posterioridad a la ley nacional, la 2435/87 de Misiones, la 2287 de Río Negro; la 3657 de Chubut a las que se fueron sumando las demás jurisdicciones. En el ámbito nacional se sancionó la ley 23302/85 y en 1992, mediante ley 24071 se incorporó el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes al plexo normativo.

La ley nacional 23302/85 declara de interés nacional la atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país, su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la nación, respetando sus propios valores y modalidades, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

En agosto de 1994, más de 300 representantes de distintos pueblos indígenas en la ciudad de Santa Fe, presenciaron las sesiones de la Convención Nacional Constituyente, a cargo de la Reforma de la Constitución Nacional, que trató la incorporación de los derechos indígenas a la Carta Magna en su artículo 75 inciso 17:

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” y establece “asegurar la participación de los pueblos en la gestión referida a los intereses que los afecten”.

En la misma norma, el inciso 19 define como atribución del Congreso dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural. El inciso 22 adopta, con rango constitucional, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención Internacional sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial.

No obstante, se advierte una evidente distancia entre las declaraciones y normas y las políticas públicas hacia los pueblos indígenas, dado el proceso económico estructural de concentración y expansión de la frontera agraria y extractivista, que ha avanzado sobre los territorios tradicionalmente ocupados por miles de comunidades indígenas, constituyendo un verdadero obstáculo, difícilmente superable en las actuales condiciones políticas y económicas, lo que resulta en una evidente contradicción entre el conjunto de normativas jurídico-políticas tendientes a garantizar derechos de los pueblos indígenas en una estructura agraria que se articula en torno a un modelo agro exportador y de concentración fundiaria y empresarial (Trincherro, 2009).

En el campo educativo, y dentro del marco de las políticas de reconocimiento incluimos a la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que estableció un nuevo horizonte para incluir una diversidad de experiencias educativas y legislaciones provinciales, mediante la creación de la Modalidad de Educación intercultural Bilingüe y haciéndose eco de la legitimidad de las

demandas de los pueblos indígenas en materia educativa, así como de su participación en perspectiva intercultural (Hirsch y Serrudo (2010) mediante el reconocimiento del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) por Resolución ministerial N° 1119/10. Sin embargo, la Ley de Educación Superior (N° 24.521/95) no tiene precisiones sobre las definiciones dispuestas en la Constitución Nacional que determina dar cumplimiento a los tratados internacionales –antes mencionados– que reconocen los derechos de estos pueblos.

Este vacío legal impacta sobre las trayectorias de las y los jóvenes y adultos indígenas, que según lo sostienen profesionales indígenas como Álvaro Guaymás (miembro de la Cátedra UNESCO sobre la discriminación y el racismo en educación superior) están atravesadas por rasgos como la exclusión y el racismo, donde la vivencia de “un ellas/os y un nosotros/as” subyacen en las aulas, casi en silencio, bajo sospecha, ante lo cual surgen formas donde reconocerse indígena, implica exponer el cuerpo y la subjetividad para resistir la estigmatización (Guaymas, 2021). Por su parte, Eli Sulca (2019) sostiene que los abordajes de las desigualdades educativas como producto de las desigualdades sociohistóricas que atraviesa a los y las jóvenes y adultos indígenas deben tomar en cuenta las experiencias escolares que construyen estos sujetos en la escuela secundaria, así como los aportes sobre la condición juvenil e indígena que permiten identificar dinámicas que se generan en estos contextos a partir de la obligatoriedad de nivel secundario (Sulca, 2019).

Si bien el país es valorado como uno de los más avanzados del mundo en materia de legislación y políticas de Derechos Humanos, también 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 (Mato, 2018).

En la actualidad esta discusión se ve seriamente amenazada por la ofensiva de una restauración conservadora de cuño neoliberal, convertido en un proyecto político que más allá de una doctrina económica, promueve una reorganización de la sociedad política a través de la descentralización, el recorte del Estado, la resignificación de la afirmación de los derechos humanos básicos y el llamado a las funciones mínimas de las democracias, este modelo trae aparejado una nueva dirección de las políticas donde podemos ubicar al multiculturalismo neoliberal, como lo caracterizó Alejandro Grimson (2007).

Al respecto, Claudia Briones (2005) señala que en la década de los años '90 ocurrió una reactivación de los reclamos indígenas que la reforma constitucional incorpora al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, en un país con un ideario nacional de alteridad de “pocos indios” (entrecomillado de la autora, pág. 25) en un contexto de transformaciones de la racionalidad gubernativa en sintonía con los dictados del primer mundo. Y caracteriza a los años siguientes como de iniciativas lentas y escasas para cumplir con los nuevos mandatos constitucionales, preponderando un neoindigenismo que opera desde una retórica multicultural (Briones y Carrasco, 2003) en la cual, las iniciativas indigenistas coexisten con medidas propias de la neoliberalización de las prácticas de gubernamentalidad.

En plena escritura de estas líneas (noviembre de 2024) la Argentina fue el único de 168 países de las Naciones Unidas (ONU) que votó contra la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, bajo el argumento que: “la Argentina celebra el respeto a la libertad en el marco de la universalidad de los derechos sin discriminación alguna” (sic)<sup>1</sup>.

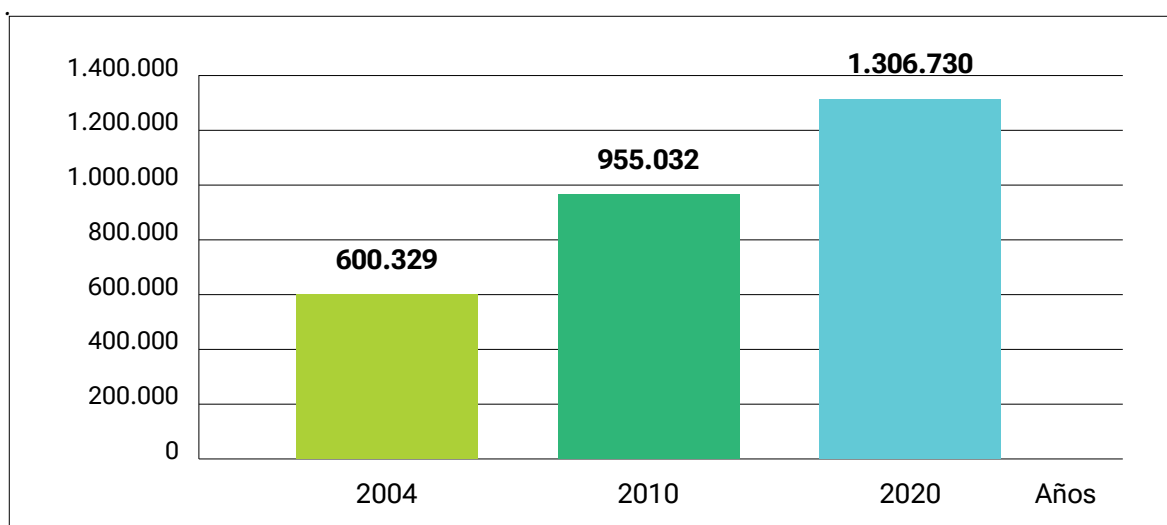
1 <https://www.lanacion.com.ar/politica/la-argentina-fue-el-unico-pais-de-la-onu-en-votar-contra-una-resolucion-sobre-los-derechos-de-los-nid11112024/>

## Entre la invisibilidad y la reemergencia

Para la definición de políticas públicas en términos del reconocimiento de la población indígena en perspectiva de derechos (Abramovich, 2006) no alcanza con las declaraciones y normativa general; es fundamental el conocimiento de sus realidades, localización, situaciones problemáticas y derechos vulnerados a resguardar y promover, lo cual implica desarrollar una tarea de relevamiento, generación y análisis de información a través de diferentes dispositivos, como los censos de población que arrojan los siguientes datos.

¿Indígenas en el conurbano?, ¿qué dicen los datos?: en el Censo del año 2022, la población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios es de 1.306.730. O sea, el 2,9 de la población total. Esto es 351.698 personas más que en 2010, un incremento del 28% aprox. Si consideramos el crecimiento poblacional entre censos del total del país se ha incrementado un 14,5 % (46.234.830 contra 40.117.096) mientras que el de la población indígena lo ha hecho en un 28% (1.306.730 contra 955.032).

**Grafico 1:** Población en viviendas particulares que se reconoce indígena o desendiente de pueblos indígenasu originarios. Total del país. Años 2004, 2010 y 2020



**Fuente:** INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 (ECPI) y Centros 2010 2022.

O sea, que el incremento de la población indígena ha duplicado al de la población general, lo cual da cuenta –según nuestra hipótesis-- de un incremento del autorreconocimiento de esta población, y este auto reconocimiento supone una creciente conciencia de pertenencia que, como lo señala Lazzari (2005) constituye un verdadero proceso de reemergencia étnica en la Argentina.

Yendo al contexto particular que nos ocupa en este trabajo, en el conurbano bonaerense, según los datos comparados del 2010 la población indígena era de 186.640 personas, que representaba el 40% de la población indígena del país (incluyendo miembros de los pueblos mapuche, qom/toba, kolla, guaraní, tupí-guaraní, wichí, moqoit/mocoví, diaguita, diaguita-calchaquí, avá-guaraní, tehuelche, mapuche, rankülche, huarpe y selknam). Se trata de una importante y rica diversidad étnica, lingüística y cultural, nominalmente mayor a las

provincias consideradas de mayor presencia de población originaria; como Salta (79.204), Chaco (41.304) y Jujuy (52.545) juntas que es de 173.053 personas (INDEC, 2011).

Aunque, para contrastar con la afirmación del párrafo anterior, la percepción cambia si la comparación es con relación al total de población. Allí, es mayor la proporción de población indígena en las provincias de Jujuy y Salta (10,1 y 10%) Chubut y Formosa (7,9 y 7,8%) Neuquén y Río Negro (7,7 y 6,4%) en la provincia de Buenos Aires (2,1%) está por debajo de la media nacional (2,9 %). No obstante, según el Censo 2022, es significativa la cantidad de población que habita el sistema educativo a ser visibilizada y en igualdad de derechos que el conjunto de la población.

Comparativamente en este mismo contexto de 24 distritos del conurbano en el año 2022, un total de 256.094 personas se reconocen como indígenas, lo que evidencia un incremento de 37% respecto a los datos que arrojó el censo del año 2010. Con estos datos sabemos entonces del incremento de la población indígena en el país y en el conurbano, ahora bien, ¿qué sabemos y con qué datos contamos respecto a la situación de los pueblos indígenas con relación a la educación superior universitaria?

Los primeros datos con que contamos a partir de las primeras aproximaciones al campo nos muestran cierta escasez o inconsistencia en los datos sobre los que tendremos que trabajar con mayor profundidad. A los que hemos podido acceder, dan cuenta que sólo el 10% de los jóvenes de entre 20 y 29 años provenientes de comunidades indígenas cursa estudios de nivel superior, en comparación al 35% de la población general del mismo rango etario (Censo Nacional 2010). En el Sistema de Datos Educativos de la Secretaría de Educación de la Nación del 2023, en el capítulo composición de matrícula del Sistema de Educación Superior (no Universitario) se informa que de un total de 990.618 alumnas/os, solo 4.325 (0,4%) pertenecen a pueblos originarios, pero el Censo 2022 afirma que 41.021 personas que se reconocen como indígenas asisten a un establecimiento educativo de nivel terciario no universitario. Y según la misma fuente en el cuadro 3. (INDEC, 2022) informa que 50.009 personas que se reconocen indígenas asisten a algún establecimiento educativo de nivel superior universitario, que sobre un total de estudiantes universitarios a nivel país de 2.540.754, los indígenas representan aproximadamente un 2%. Y si retomamos la franja etaria de 20 a 29 años, tenemos que 22.275 indígenas asisten a una universidad, lo que representa el 1,7% del total de la población indígena de la argentina (Cuadro 3, Censo, 2022).

Estos datos nos permiten aproximarnos a la brecha en la matrícula existente de la proporción de estudiantes indígenas con respecto del conjunto de sectores de la sociedad como un indicador de desigualdad educativa (T. W. Bigalke *et al.*, 2014).

Entonces, ¿qué nos dice este proceso de reconocimiento de derechos (en la constitución nacional y las declaraciones internacionales) y de auto reconocimiento identitario (de las personas indígenas)? respecto de la pertinencia de tomar en cuenta la diversidad cultural de las y los sujetos del conurbano por parte de las políticas y programas de las nuevas Universidades; ¿tiene sentido que estas casas de estudio presten atención a las identidades (lingüísticas, étnico-culturales) de las personas que se reconocen como miembros de los pueblos indígenas en el contexto poblacional de sus sedes institucionales? Por ejemplo, en sus registros de matrícula, como para empezar.

## ¿Qué ves, qué ves cuando me ves?

Las problemáticas actuales que atraviesan estos pueblos que habitan en los cordones periurbanos de las grandes ciudades suelen ser agregados a categorías de población vulnerable mediante la utilización de categorías de análisis socioeconómicas, que los consideran en el marco de políticas de inclusión, pero suelen dejar fuera las particularidades identitarias de la población étnica y culturalmente diferenciada, desde una mirada que considere los procesos históricos de dominación, de resistencias y luchas. y en forma reciente, hemos encontrado un creciente interés en las universidades de la región con respecto a la diversidad lingüística de las comunidades locales.

Lázzari afirma que nos encontramos en un momento de reemergencia étnica de los pueblos indígenas, que define como “las luchas culturales y políticas implicadas en la creación de identidades permanentes, en contextos caracterizados por cambios radicales y discontinuidades”, que nos permitan dar cuenta del proceso histórico de configuración de colectivos étnicos, como resultado de migraciones, invasiones, conquistas o fusiones, como a “los procesos de actualización identitaria de grupos étnicos que se consideraban cultural y lingüísticamente extinguidos y cuya emergencia contemporánea constituye un nuevo dato tanto para la reflexión antropológica como para las políticas públicas en contextos multi-culturales” (Lázzari, op cit).

En el territorio bonaerense hacia finales de 1960 tuvieron lugar movimientos de migración indígena a los centros urbanos y la existencia de una radicación en el conurbano bonaerense, conjuntamente con la generación y realización de eventos culturales, reuniones, encuentros de revalorización de su historia (Carrasco, 2006) que afirman una presencia con rasgos propios, documentados como acciones “etnopolíticas” (Engelman, 2016) en distintos distritos del conurbano como Almirante Brown, Quilmes, Marcos Paz, Lomas de Zamora, José C. Paz, Hurlingham, Moreno y el gran La Plata, que –en la actualidad– según el mapa de comunidades indígenas del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI, 2024) de la provincia de Buenos Aires da cuenta de la presencia de 80 comunidades en el conurbano provincial.

Bengoa (2009) denomina proceso de “desterritorialización indígena” al avance sobre el territorio urbano, donde el territorio ancestral dejado atrás queda relegado a un rol de referente simbólico y como bastión de la identidad indígena en riesgo. Novaro y Hecht (2017) traen el caso de la comunidad Qom de Derqui, partido de Pilar, que –migración forzada por la colonización del Gran Chaco (noreste argentino)– obligada a llevar un modo de vida sedentario por la pérdida de acceso al monte donde obtenían los recursos para su vida), estos procesos han permitido fortalecer el autorreconocimiento étnico y los vínculos intragrupal, en tanto espacio para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de re-presentarse el “ser toba” en la ciudad (Novaro y Hecht, op. cit.). Hemos relevado catorce comunidades/barrios Qom desde la ciudad de Rosario hasta la ciudad de La Plata y su periferia, donde diversos grupos familiares se han asentado en un verdadero proceso de reterritorialización.

Por su parte, Ramiro Segura (2006) propone una antropología de la experiencia urbana en las localidades con una marcada historia migratoria y en contexto de suburbanización, a partir del análisis en distintos y desiguales actores sociales y en dispositivos institucionales de representaciones, relatos y prácticas urbanas, que nos ayudarán a comprender los

significados de “estar siendo” (Kusch, 1962) indígena en el territorio. Segura plantea que es imposible pensar la experiencia urbana sin el marco de conocimientos y categorías propios de la cultura –sin encorsetar allí– sino remitir su análisis a los modos de ver, hacer y sentir (la ciudad y la vida en la ciudad) por parte de actores situados social y espacialmente.

Una de las implicancias de la creciente urbanización indígena en el territorio del conurbano, se relaciona con el hecho que los estudiantes indígenas procuren acceder a ellas en busca de profesionalización, aunque esta incorporación no necesariamente supone su visibilidad y reconocimiento por parte de las instituciones educativas (Bengoa, op cit.). En palabras de un líder quechua boliviano citado por López (2009) quien afirma que el acceso a la universidad ha dejado de ser un problema (en Bolivia) ahora el problema es el de la pertinencia cultural “pues se entra indio y se sale blanco”, la pertinencia cultural queda en el centro de las preocupaciones actuales.

## Derivas de la diversidad cultural, cuando las diferencias se constituyen en desigualdades y cuando las diversidades nos enriquecen.

La cuestión del reconocimiento de la diversidad cultural –que se discute en el seno de las sociedades latinoamericanas– encuentra bajo esta noción general de diversidad cultural posicionamientos y configuraciones ideológicas diferenciadas que han dado lugar a distintas respuestas estatales y privadas respecto a la educación superior de los pueblos indígenas, que han sido desarrollados por una vasta producción entre los que destacamos los trabajos de López (2009), Dietz (2012) y Mato (2008, 2009 a y b, 2012, 2014, 2015, 2016, 2021).

Una primera diferenciación –en los enfoques teóricos contemporáneos– se debate entre la posición multiculturalista tomada del liberalismo anglosajón contemporáneo (Kymlicka, 1996) y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos (López *et al.*, 2009). Estas ideas y procesos socioculturales configuran el escenario en el cual emergen propuestas universitarias de atención a los pueblos indígenas que requieren una comprensión del significado político y pedagógico de la interculturalidad, sobre cuya perspectiva en la educación superior destacamos los trabajos de López, Mato y Dietz (op. cit), con quienes abordamos las intersecciones entre los estudios sobre Pueblos Indígenas, interculturalidad y educación.

Como es evidente, la diversidad cultural (compuesta por distintas identidades étnicas, lenguas y cosmovisiones) es un rasgo de la vida real constitutiva de las sociedades existentes. Pero no todas las diversidades enriquecen, hay otras que empobrecen, algunas construyen y otras destruyen, excluyen, discriminan. “El problema está cuando esas diferencias no son enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales” (Gimeno 1999a: 67) es decir, se convierten en desigualdades.

Todo tipo de desigualdad conlleva una injusticia y cada vez observamos que esa homogeneidad que planteaban las antiguas legislaciones educativas se ve como colador frente a la realidad económica y social en la Argentina. La desigualdad, tanto social como educativa, es

un problema de carácter político que depende de políticas públicas definidas en términos de justicia social y de reconocimiento, y no en términos de tolerancia o de acciones de caridad y/o paternalismo; considerando que no existe proyecto educativo al margen de un proyecto de sociedad y Estado que lo sustente.

Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las singularidades culturales y procurar preservarlas en la constitución pedagógica de los sujetos. Pero no solo existen diversidades étnicas, lingüísticas y culturales, pluralidad de cosmovisiones; también hay heterogeneidades estructurales entre dominadores y dominados que deben ser tenidas en cuenta en un espacio educativo con pretensión igualitaria, en este sentido, la sociedad evidencia no sólo diversidades sino también desigualdades, y dicho, en otros términos, los diversos suelen ser desiguales. Como lo señala Pérez Gómez (1998) se advierte que bajo el manto del discurso de la diversidad pueda estar ocurriendo una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento de superarla.

A su vez, como señala Inés Dussel (2004) la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia, como se hizo evidente en la filosofía educativa de la élite de la educación argentina, según la cual, todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar origen nacional, clase social, etnia o religión, y esta forma de escolaridad fue considerada como “universal”, igual a todos los habitantes (Dussel, op cit.).

Otra visión se caracteriza por entender a la desigualdad educativa en términos casi estrictamente socioeconómicos –como señalamos anteriormente– que en la actualidad – tiempos de neoliberalismo– cuando la vida social se fractura, precariza y vulnera, el mayor desafío se plantea en términos de repensar nuestras sociedades con mayor amplitud y flexibilidad; y en la construcción de una vida democrática basada en la diversidad y la pluralidad de identidades con derechos igualitarios para todos (Dussel, op cit.).

## Conclusiones

A partir de una contextualización histórica y recuperación del debate teórico en que situamos este trabajo, nos introducimos en dimensiones de análisis sustantivas para comprender las vicisitudes, obstáculos, barreras visibles o invisibles que enfrentan las y los sujetos pertenecientes a los pueblos indígenas y los rasgos de su presencia en el contexto del conurbano bonaerense, cuya cercanía geográfica de las nuevas universidades interpela las condiciones de posibilidad respecto a su acceso y trayectoria al nivel de educación superior universitaria.

También recuperamos la tradición democrática del reconocimiento de la diversidad cultural en el concierto de naciones y del derecho internacional, como ha sido expresado en la reciente declaración del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, con el lema “Nada para nosotros, nada sin nosotros”, que deja claro que el camino a transitar es el de la participación de los pueblos indígenas en el centro de las recomendaciones para la construcción de nuevas sociedades regidas por el principio de la igualdad en la diversidad (UNESCO, 2022). Ante esta situación nos sumamos a Nancy Fraser (2008) quien desarrolla

las llamadas políticas de reconocimiento, en referencia a un mundo que acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual, que incluyen a las poblaciones étnicas y sexuales, como la diferencias y disidencias de género.

Por su parte, los colectivos y organizaciones de estos pueblos sostienen esfuerzos permanentes por estrechar vínculos con el conjunto de la sociedad nacional en condiciones de mayor igualdad. Lo hacen en una doble reivindicación, de inclusión y de distintividad (de reconocimientos de sus diferencias identitarias, étnico y socio culturales), en este sentido las poblaciones y comunidades originarias asentadas en el área metropolitana reclaman desde sus organizaciones una mayor visibilidad, una educación que contemple sus lenguas y saberes, así como, el acceso a tierras para residir juntos y sostener sus lazos familiares (Hirsch, Lázzari, op. cit.) con participación en todo el proceso de definición y gestión de las políticas que les conciernen.

Recogimos testimonios (de fuentes secundarias) de referentes de organizaciones indígenas del conurbano en el contexto de las movilizaciones recientes en defensa de la universidad pública, y la importancia de defender la educación universitaria para los pueblos indígenas:

En un contexto donde la lucha por los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas sigue siendo un campo de disputa... para nosotras y nosotros, el acceso a la educación superior no es solo una cuestión de democratizar derechos, sino una batalla por la continuidad de nuestras identidades, nuestra cosmovisión y nuestros territorios. No porque allí aprendamos el buen vivir sino porque es en ese escenario donde nos nutrimos de herramientas para defender nuestras cosmogonías (Laura Quispe, 2024).

Por su parte, Álvaro Guaymás y Mónica Chacoma (2021) dos destacados profesionales originarios, han compilado un conjunto de artículos de su autoría, sobre la situación de los y las estudiantes indígenas en la educación superior, aportan una rica mirada sobre sus propias experiencias y proponen la construcción de una cartografía de comprensión de las realidades juveniles indígenas en la Argentina.

Consideramos valiosas estas expresiones para ponerlas en diálogo y en tensión, con los programas y políticas incluyentes de las universidades (UNAHUR, UNPAZ y UNM) observando sus documentos fundacionales, sus discursos sobre los que basan las estrategias y recursos institucionales que podrían ponerse en juego para comprender, abordar y responder a las condiciones de acceso y trayectoria educativa de las y los sujetos indígenas y hacer posibles sus derechos educativos.

Si la normativa educativa argentina vigente reconoce la presencia (y preexistencia) de los pueblos indígenas y sus derechos, y define al conjunto de la sociedad argentina como multicultural, plurilingüe y pluriétnica ¿pueden sus políticas públicas construirse sobre bases de una tradición homogeneizadora, monocultural y monolingüe?

Nuestro posicionamiento se suma a los procesos de reconocimiento que propone la interculturalidad, y dentro de esta perspectiva, a la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) que no pueden ir separados de la revisión de las raíces de las desigualdades sociales y de una propuesta para superarla, como requisito indispensable para que los pueblos que conforman

un Estado puedan dialogar en pie de igualdad Norma Fuller (2003) o en los términos de Gabriela Novaro, la interculturalidad lleva a proyectar líneas de acción que faciliten en los estudiantes el fortalecimiento de lo considerado “propio”, así como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal, esto hace necesario no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en las instituciones educativas, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el lugar que la misma escuela tuvo en este proceso (Novaro, op cit.).

Por lo dicho, uno de los grandes desafíos de las instituciones educativas pasa por evitar que la histórica función homogeneizadora de la educación les ponga límites a perspectivas atentas al reconocimiento de la diversidad y los derechos humanos (Diez, 2004). Entre estos desafíos procura abrirse paso este trabajo con la pretensión de aportar al reconocimiento de alternativas para las personas indígenas que la habitan, que fortalezca sus trayectorias educativas y proyectos de vida personales y comunitarios, y a la vez, aporte conocimientos para la concepción e implementación de programas y políticas específicas de las nuevas universidades fundadas en el marco conmemorativo del bicentenario de los procesos emancipatorios del siglo XIX.

En suma, los derechos de las y los sujetos indígenas en su contexto -históricamente situados- y la respuesta de las políticas de las jóvenes universidades del conurbano en el siglo XXI son el eje que da cuenta de una vacancia y vertebrata la relevancia de esta investigación.

---

## Referencias bibliográficas

- Abramovich, Víctor** (2006) *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL N°88, Santiago de Chile.
- Bigalke, T. W.** (2014). The impact of indigenous students in a Mexican University. In: *Leadership for Social Justice in Higher Education: The Legacy of the Ford Foundation International Fellowships Program* (pp. 227-238). New York: Palgrave Macmillan. New York. US.
- Bengoia, José** (2009) *¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?* Cuadernos de Antropología Social, núm. 29, pp. 7-22 UBA. Buenos Aires.
- Bonfil Batalla, Guillermo** (1996) *Pensar nuestra cultura*. Alianza editorial, México DF.
- Briones, Claudia y Carrasco, Morita** (2003) Neoindigenismo estatal y producciones indígenas en Argentina (1985-1999). Anuario antropológico, pp. 147-167.
- Briones, Claudia** (2015) Políticas indigenistas en Argentina: entre la hegemonía neoliberal de los años noventa y la “nacional y popular” de la última década. Revista Antípoda N° 21. Enero-abril de 2015, Bogotá, Colombia.
- Carrasco, Morita** (2006) *Diversidad cultural y Pueblos Indígenas*. En: Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, UNGS y Prometeo. Bs. As.
- Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI)** - (2024) Mapa de comunidades indígenas de la provincia de Buenos Aires. En: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1utpFLB3lyp5-UxuCfbr5fx0eqiU&ll=-34.74935231511646%2C-58.45304598354889&z=9>
- Dietz, Günther** (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Diez, María Laura** (2004) *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social. N° 19. FFyL. UBA. Buenos Aires. En: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4576/4074>.
- Dussel, Inés** (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. Bs. As. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>
- Engelman, Juan Manuel** (2016) *Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Alteridades, vol. 26, núm. 52. Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.
- Filmus, Daniel** (2004) *Prólogo de Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina, sistematización de experiencias*. MECyT, PROEIB Andes, UNICEF. Buenos Aires.
- Fraser, Nancy** (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Revista de trabajo. Año 4 N°6.
- Fuller, Norma** (2003) *Ciudadanía intercultural ¿proyecto o utopía?* Quehacer N° 137, DESCO, Lima. Perú.
- Gimeno, J.** (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (I). En *Aula e Innovación Educativa*, 81 (pp. 67-72)
- Grimson, Alejandro** (2007) *Cultura y neoliberalismo*. CLACSO, Buenos Aires.
- Guaymás, Álvaro y Chacoma, Mónica Sonia; Comp.** (2021). *Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas: construcciones identitarias en escenarios educativos*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Hecht, Ana y Ossola, María** (2016). *Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n.30.
- Hecht, Ana** (2016). Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata. Fascículo 5. En: *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, lenguas, culturas y educación*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires.
- Hirsch, Silvia y Lázzari, Axel** (2016) *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata / Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. 1ª ed. ilustrada, Ministerio de Educación de la Nación.
- Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana** (2010) *La educación intercultural bilingüe en Argentina, identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires. Noveduc libros. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos-INDEC** (2011) Censo nacional de población y viviendas. *Proporción de población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios, según provincia*. Total, del país. Año 2010. CABA.
- INDEC** (2024) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. 1a ed. CABA.
- Kymlicka, W** (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.
- Kusch, Rodolfo** (1962) *América profunda. Obras completas*. Tomo II. Editorial Fundación Ross. Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Lázzari, Axel** (2005) *Historias y reemergencias de los pueblos indígenas*. Colección Explora. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, Luis Enrique** (2005) *De resquicios a boquerones: La EIB en Bolivia*. Ediciones PROEIB Andes y Plural. La Paz, Bolivia.
- López, Luis Enrique, Moya, Ruth y Hamel, Rainer Enrique** (2009). *Pueblos Indígenas y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. En: *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. López, Luis Enrique -editor- Funproeib Andes, Plural. La Paz, Bolivia.

- Mato, Daniel, coord.** (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- \_\_\_\_\_. (2009a). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- \_\_\_\_\_. (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- \_\_\_\_\_. **Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.**
- \_\_\_\_\_. (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- \_\_\_\_\_. (2014). *Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (Revista ISEES) (Fundación Equitas, Santiago, Chile) Vol. 14.: 17-45.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina*. Cuadernos de Antropología Social/41. VII Jornadas “Santiago Wallace”, Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL. UNA. Buenos Aires
- \_\_\_\_\_. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Mato, D. Coordinador. EDUNTREF. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sáenz Peña, provincia de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2021). *El racismo es una ideología que impregna todos los ámbitos sociales*. <https://es.unesco.org/news/daniel-mato-investigador-argentino-racismo-es-ideologia-que-impregna-todos-ambitos-sociales>.
- Mombello, Laura y Diez, María Laura** (2023) *Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina*. En: Puiggrós, Adriana y Pulfer, Darío. (Coord.) *Corrientes educativas en la historia argentina: Tendencias, interpretaciones y debates*. Tomo II Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. UNIPE Editorial Universitaria. Bs. As.
- Naciones Unidas** (2007) *Declaración de las NU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. 107a Sesión plenaria, 13 de septiembre de 2007.
- Novaro, Gabriela** (2004) *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural*. En *Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina, sistematización de experiencias*. MECyT, PROEIB Andes. UNICEF. Bs. As.
- Novaro, Gabriela; Hecht, Ana Carolina** (2017) *Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes*. Argumentos, vol. 30, núm. 84, mayo-agosto, 2017, pp. 57-76. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- OIT** (2014) *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- OIT** (2019) *18va sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU*. En [https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/news/WCMS\\_674795/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/news/WCMS_674795/lang--es/index.htm)
- Pérez Gómez, A.I.** (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid. Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste, en: [https://www.unne.edu.ar/index.php?option=com\\_k2 &view=item &id=71:programapueblos-indigenas&Itemid=355](https://www.unne.edu.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=71:programapueblos-indigenas&Itemid=355) lang=es
- Quispe, Laura** (2024) Entrevista publicada en la red social Telesisa de Indialaki. Ver en: <https://www.instagram.com/reel/DArjPgFJhQt/?igsh=MW1qdzR2Y3dwaXV4>
- Segura, Ramiro** (2006) *Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico*. Cuadernos del IDES N° 9. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ides/20110517102641/cuadernos9\\_Segura.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ides/20110517102641/cuadernos9_Segura.pdf)
- Sistema de Consulta de Datos Educativos** (2023) Composición de la matrícula. *Alumnos de Pueblos Originarios*. En: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/superior>
- SITEAL** (2013) *La expansión educativa al límite*. Notas sobre la escolarización básica en América Latina. Buenos Aires, UNESCO-IIPE-OEI.
- Sulca, Elisa** (2019) *Jóvenes Indígenas, escuela y subjetividad: Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la Provincia de Salta, Argentina*. Doctorado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Trincherro, Hugo** (2009) *Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina*. Papeles de Trabajo N°18 - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural.
- UNESCO** (2022) *Decenio de las Lenguas Indígenas*. En: <https://es.unesco.org/idil2022-2032>
- UNESCO-AUSJAL** (2022) *Acciones basadas en el conocimiento: transformar la educación superior para la sostenibilidad global*. UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. Asociación de Universidades Compañía de Jesús en América Latina. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387267>
- Walsh, Catherine** (2010) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En: *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.