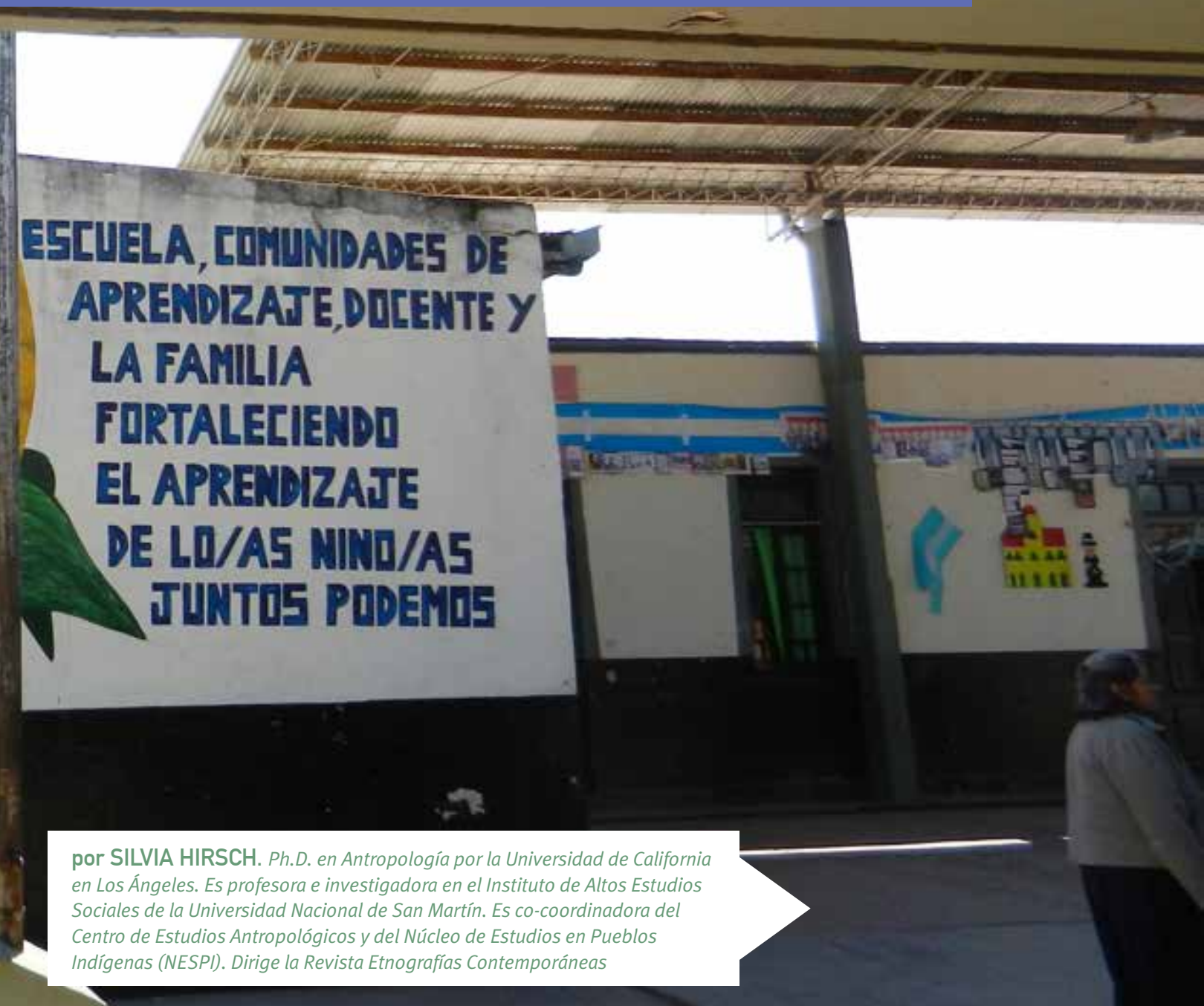


JÓVENES INDÍGENAS Y PROFESIONALIZACIÓN. NUEVOS AVANCES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y DE INSERCIÓN LABORAL



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS, MAYOR PRESENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA, EL INGRESO DE MUJERES INDÍGENAS A LA FORMACIÓN DOCENTE Y UN DESEO EXPRESADO POR NUMEROSOS JÓVENES DE ASISTIR A LA UNIVERSIDAD SON ALGUNOS DE LOS CAMBIOS OCURRIDOS EN UN ESCENARIO DONDE, SIN EMBARGO, QUEDA AÚN MUCHO POR HACER.



por **SILVIA HIRSCH**. Ph.D. en Antropología por la Universidad de California en Los Ángeles. Es profesora e investigadora en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Es co-coordinadora del Centro de Estudios Antropológicos y del Núcleo de Estudios en Pueblos Indígenas (NESPI). Dirige la Revista *Etnografías Contemporáneas*

La situación educativa y laboral de la población indígena se ha caracterizado por el escaso acceso a la educación secundaria y superior, y por el disminuido proceso de profesionalización. Históricamente, los indígenas han formado parte de una clase trabajadora dedicada a faenas en la agricultura, los desmontes, la construcción, el servicio doméstico. Estos trabajos de baja calificación, y por ende remuneración, han limitado el ascenso social y económico de las familias indígenas. Sin embargo, en las últimas dos décadas el mejoramiento en el acceso a la educación secundaria y superior, el cambio en la percepción de la importancia de la educación y nuevas oportunidades laborales han posibilitado la emergencia de profesionales indígenas. ¿De qué manera la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas con población indígena estimuló este proceso de profesionalización? Y en particular, ¿cómo se viene dando la incorporación de las mujeres indígenas al desempeño de tareas en el campo de la educación?, y ¿cuáles son los desafíos de la educación universitaria para indígenas?

Educación intercultural bilingüe y acceso a la educación superior

En la Argentina, la presencia de escuelas en comunidades indígenas es de larga data, y constituyó un proyecto civilizatorio eficaz para el aprendizaje del castellano y la imposición de nuevas formas de vida y de una “cultura nacional”. La educación escolar se extendió por todo el país y se construyeron escuelas en comunidades urbanas, zonas rurales y parajes alejados. El aprendizaje del castellano, de la lectoescritura y otros contenidos se transformaron además en herramientas que los pueblos indígenas usaron para mejorar su situación socioeconómica, conocer sus derechos y defender sus territorios. Si bien el proceso educativo incentivó cambios tales como el abandono del uso de la lengua nativa, en otros casos, la lengua mantuvo su vigencia hasta el presente.

Las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento y sus procesos de organización política y defensa de los derechos cobraron un marcado protagonismo a partir de mediados de

La finalización de la primaria, la valoración de la escuela secundaria y el apoyo de las escuelas, comunidades y familias propiciaron que un mayor número de jóvenes ingresara a la secundaria y se graduara, a pesar de los altos índices de deserción.



la década de 1980, e incentivaron el desarrollo de programas y proyectos de educación intercultural bilingüe (EIB) que ya se estaban implementando en otras partes de América latina. La EIB surgió como respuesta a los problemas socioeducativos que se presentaban en las escuelas con población indígena (repitencia, deserción escolar, limitado acceso a la secundaria y a la educación superior) y ante las demandas planteadas por los pueblos originarios.

Una serie de normativas legales reconfiguraron la situación de los pueblos originarios y sus reclamos. Así, la ley 23.302 “sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” sancionada en 1985, cuyo artículo 16 estipula la educación intercultural bilingüe; la reforma constitucional de 1994 que suplantó el artículo 67, inciso 15 (que promovía la conversión al catolicismo) por el artículo 75, inciso 17 que reconoce la preexistencia de los “pueblos indígenas argentinos”; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, y otras leyes provinciales en torno a las comunidades indígenas, otorgaron derechos sociales, educativos, culturales, políticos y territoriales a los pueblos originarios. Estas normativas van a facilitar el desarrollo de procesos de educación más inclusivos que contemplen la diversidad étnica y lingüística.

A partir de 1986 se comienzan a crear cargos docentes específicos denominados de distinta manera, según la provincia: en Salta, “Auxiliar Docente Aborigen”; en Chaco y en Formosa, “Maestro Especial de Modalidad Aborigen” (MEMA); en Santa Fe, “Idóneos”; en Misiones, “Auxiliares Docentes Indígenas” (ADI). Con estos términos se denomina a los docentes indígenas que trabajan en las escuelas con el objetivo de impartir a los niños alfabetización en lengua materna y contenidos culturales, así como también apoyar al docente de grado en sus tareas áulicas. En comunidades donde se registra un alto mantenimiento de la lengua materna en los niños, los docentes indígenas por mucho tiempo cumplieron la función de traductores entre los maestros y la institución educativa, y los niños indígenas y sus familias.

La educación intercultural bilingüe, sumada a políticas públicas de mejoramiento social, facilitó la inserción de los niños y también de los jóvenes de las comunidades en la institución educativa, e incrementó el número de egresados de la primaria, lo cual a su vez posibilitó que muchos de estos jóvenes ingresaran a la escuela secundaria. En este sentido, la presencia de escuelas con docentes originarios de sus propias comunidades, y con contenidos que contemplaran las características culturales y lingüísticas de la población escolar,

significó el inicio de un proceso de profesionalización que más adelante se verá formalizado. En efecto, la finalización de la primaria, la valoración de la escuela secundaria y el apoyo de las escuelas, comunidades y familias propiciaron que un mayor número de jóvenes ingresara a la secundaria y se graduara, a pesar de los altos índices de deserción.

Con el tiempo los docentes indígenas que se desempeñaban en las escuelas concibieron la necesidad de recibir una formación institucional que acreditara su trabajo y los capacitara mejor para enfrentar las demandas del sistema educativo. Así, se crearon institutos de formación docente con orientación en educación intercultural bilingüe, como el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) creado en 1995 en la provincia de Chaco, y los nueve profesorados en educación primaria con modalidad en educación intercultural bilingüe, inaugurados en la provincia de Salta a partir del año 2010. Estos son algunos ejemplos de un cambio en la oferta educativa y que implica un mayor acceso a la educación superior para los pueblos indígenas. En ambos casos se trata de institutos que forman docentes de grado con orientación en educación intercultural bilingüe. Desde sus inicios, se han graduado numerosos indígenas que hoy se desempeñan como maestros de grado tanto en escuelas con población indígena rural y urbana, así como también en escuelas con niños criollos. Estos institutos constituyen un hito en el proceso de profesionalización de los pueblos originarios, sobre todo porque se fundan en zonas del país marcadas por prácticas cotidianas de discriminación y prejuicio, y donde el ingreso a la educación superior ha sido más dificultoso.

Por otra parte, la creación de institutos de formación docente, de terciarios y la presencia de sedes de universidades nacionales en ciudades distantes de las capitales provinciales, con carreras como Enfermería, Educación, así como también profesorados en Ciencia Política, Educación Física, Economía, Agrotécnica y otras, abrieron la posibilidad para que jóvenes indígenas con secundario completo pudieran acceder a la educación terciaria y universitaria. No obstante, la presencia de indígenas profesionales no es nueva. Ya desde la década de 1970 en adelante, destacadas figuras como Eulogio Frites, abogado indígena de ascendencia kolla, quien además fuera fundador de AIRA (Asociación Indígena de la República Argentina) e incansable luchador por los derechos de los pueblos indígenas, o Nimia Apaza en la provincia de Jujuy, abogada y legisladora, y mapuches en el sur, se cuentan entre los primeros profesionales indígenas del país.

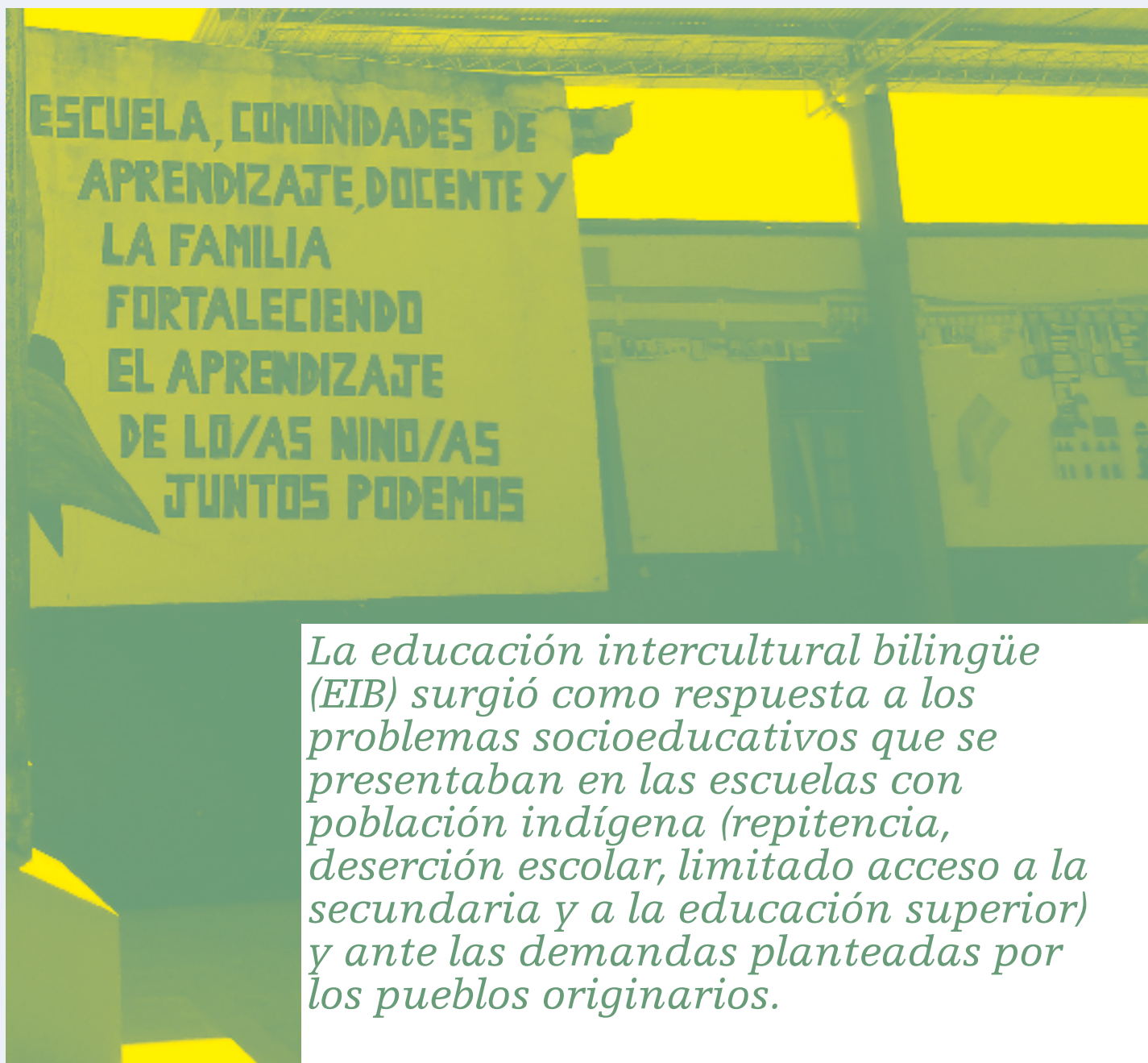
El ingreso de mujeres indígenas en el ámbito docente

Cabe destacar el papel de las mujeres indígenas que han ingresado en estos institutos y que ya se han recibido. Hasta entonces, en muchas comunidades indígenas las opciones laborales de las mujeres indígenas se reducían al trabajo agrícola, el empleo doméstico en limpieza, el cuidado de niños en casas de familias o el pequeño comercio. Tradicionalmente, las mujeres indígenas tenían restricciones para el ingreso a la escuela secundaria, fundamentalmente por parte de sus familias, que consideraban que debían quedar al cuidado del hogar y de las tareas de subsistencia, pero también de un medio social que percibían como hostil a su presencia en las escuelas. Sin embargo, a partir de los últimos quince años ha aumentado el número de mujeres que ingresaron a las escuelas secundarias e institutos terciarios y universitarios. El acceso de mujeres indígenas a la educación es indicativo de cambios que se están operando dentro y fuera de las comunidades, entre ellos: políticas públicas educativas más inclusivas, cambios intergeneracionales y en las relaciones de género, participación en procesos de organización política y colectiva. En efecto, son las madres y padres de las jóvenes quienes comienzan a alentarlas para continúen estudiando, y las apoyan con el cuidado de los niños y la casa para que puedan hacerlo. La creciente profesionalización de estas mujeres les brinda la posibilidad de incorporarse de manera más estable a las escuelas, les da herramientas pedagógicas y de formación para desempeñar la tarea docente, y les otorga una mayor autonomía y capacidad de toma de decisiones en sus espacios laborales, personales y familiares. El proceso constituye, además, una ruptura generacional con relación a sus madres y abuelas, ya que la mayoría de las madres de estas mujeres apenas completaron la escuela primaria y sus abuelas ni fueron a la escuela. El proceso de inserción laboral no ha sido fácil. Si bien hay escuelas en las cuales los docentes y el cuerpo directivo tienen una actitud positiva y activa de incorporar a las y los docentes indígenas y de generar un espacio educativo que contemple las necesidades específicas del estudiantado, hay otros casos en los cuales algunos docentes de la escuela y directivos opinan que es innecesaria la presencia de auxiliares bilingües, que los niños deben hablar un español “correcto” y no aprender una lengua que ni siquiera hablan en sus casas. Muchos docentes indígenas han expresado que se han sentido discriminados por colegas y personal directivo, en particular cuando este les encarga tareas como salir a buscar a los niños que faltan a clase, o de maestranza. Cabe señalar, de todos modos, que la escuela depende de los docentes indígenas ya que constituyen un singular nexo con la comunidad. Son estos docentes quienes median en caso de conflictos que puedan surgir entre los niños, los padres y la escuela. En síntesis, la finalización de los estudios en los institutos de

formación docente implica una jerarquización laboral, y hoy estos docentes se encuentran a cargo de un grado, y ya no son considerados como auxiliares o personal de apoyo al docente. Además, su inserción en las escuelas se va dando de una manera más simétrica en relación a los docentes no indígenas. Así, poco a poco comienzan a construirse espacios y relaciones interétnicas más fluidas y menos asimétricas entre indígenas y no indígenas.

Estudiantes indígenas en la universidad

El acceso a la educación superior se enmarca en un conjunto de demandas de los pueblos originarios, tales como el acceso a la tierra y el territorio, a la salud y al reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística. Los jóvenes indígenas que viven en comunidades rurales, en barrios periurbanos y urbanos, expresan nuevas necesidades y expectativas. Quieren ser profesionales. Pero este camino a través de la universidad es lento. A pesar de que muchas universidades nacionales como las de Misiones, del Nordeste, de Salta, de Tucumán y de Cuyo han desarrollado proyectos y programas de inserción y seguimiento de los estudiantes indígenas, muchos han sido los obstáculos que tienen que enfrentar los estudiantes indígenas (económicos, lingüísticos en algunos casos, de sociabilidad en un ámbito diferente) para permanecer cursando estudios superiores. En un país como la Argentina que se jacta de un acceso libre y gratuito a la educación superior, la baja presencia de indígenas en universidades, en particular en las provincias donde la población indígena es más numerosa, muestra a las claras la ausencia de políticas públicas y universitarias que incentiven esta trayectoria. En otros países de América latina se han formado universidades indígenas e interculturales, pero este no es el caso de la Argentina, no obstante algunos proyectos legislativos que van en esa dirección. Aun para aquellas universidades que han incorporado un área de atención específica al estudiantado indígena que contemple sus necesidades y perfiles particulares –más allá de las becas de apoyo económico– se hace evidente la ausencia de políticas públicas con un abordaje intercultural. La interculturalidad en educación superior no solo se refiere a la promoción de inclusión de estudiantes indígenas, implica también la construcción de un diálogo entre distintas formas de aprendizaje, enseñanza y saberes. La ausencia de un abordaje intercultural constituye una barrera para muchos jóvenes que quieren ingresar y, sobre todo, transitar y graduarse en la universidad. El acceso a la educación superior (terciaria y universitaria) y el proceso de profesionalización que le sigue son una de las vías para lograr un ascenso social y económico, a la par que posibilitan la construcción de relaciones de mayor equidad y respeto a la diversidad cultural. Como expresó un joven guaraní de Salta: “Queremos ser guaraníes pero modernos”.



La educación intercultural bilingüe (EIB) surgió como respuesta a los problemas socioeducativos que se presentaban en las escuelas con población indígena (repetencia, deserción escolar, limitado acceso a la secundaria y a la educación superior) y ante las demandas planteadas por los pueblos originarios.

Para este artículo se consultó: "Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: una aproximación a la labor de los docentes wichí y guaraní de la provincia de Salta", de Silvia Hirsch y Adriana Serrudo, en *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencia y desafíos*, de Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt como compiladoras (2016); "Pueblos Indígenas y Educación Superior en la Argentina", de Macarena Ossola, en *Revista del CISEN* (2016).