Jóvenes indígenas y educación superior. Aprendizajes de mujeres ava guaraníes y procesos etnopolíticos en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina

Lucía Inés Aljanati

Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Resumen

Este artículo examina la relación entre las trayectorias académicas de referentes indígenas de la comunidad ava guaraní *Iwi Imemb´y*, y las estrategias etnopolíticas desplegadas en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis se centra en las experiencias de dos referentes que cursaron estudios en la Universidad Nacional de La Plata. Se basa en entrevistas semi-estructuradas y observación participante, realizadas en la investigación de campo durante el período 2015-2021. La primera sección del texto problematiza el imaginario hegemónico que ubica a los pueblos indígenas en regiones rurales o aisladas. La segunda sección aborda el proceso de re-territorialización de la comunidad *Iwi Imemb´y* en La Plata, su organización como comunidad y la articulación con múltiples instituciones no-indígenas, entre ellas, las universidades. La tercera sección examina las trayectorias académicas inconclusas de dos referentes, y la forma en que éstas, y sus experiencias universitarias han enriquecido su capacidad de participación política y de aportar a la solución de reclamos específicos de la comunidad.

Palabras clave: pueblos indígenas; educación superior; jóvenes; mujeres; Argentina.

DOI: https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.103.806

Jovens indígenas e Ensino Superior. Aprendizagens de mulheres ava guaraní e os processos etno-políticos no partido de La Plata, província de Buenos Aires, Argentina

Resumo

O artigo analisa a relação entre as trajetórias acadêmicas de referentes indígenas da comunidade ava guaraní *Iwi Imemb´y*, e as estratégias etno-políticas implantadas no partido de La Plata, na província de Buenos Aires, Argentina. A análise foca-se na experiência de dois referentes que cursaram na Universidade Nacional de La Plata. O artigo está baseado em entrevistas semiestruturadas e observação participante realizadas na pesquisa do período 2015-2021. A primeira parte do texto problematiza o imaginário hegemônico que localiza as populações indígenas em regiões rurais ou afastadas. A segunda parte foca-se no processo de re-territorialização da comunidade *Iwi Imemb´y* em La Plata, sua organização como comunidade e a articulação com muitas instituições não-indígenas, como as universidades. A terceira parte do texto analisa a trajetória acadêmica inconclusa de dois referentes e a forma na que elas e suas experiências universitárias têm enriquecido sua capacidade de participação política, assim como o aporte na solução de queixas específicas das comunidades.

Palavras-chave: populações indígenas; Ensino Superior; jovens; mulheres; Argentina.

Indigenous Youth and Higher Education: Learning Experiences of Ava Guaraní Women and Ethnopolitical Processes in La Plata, Buenos Aires Province, Argentina

Abstract

This article examines the relationship between the academic trajectories of indigenous leaders from the Ava Guaraní *Iwi Imemb'y* community, and the ethnopolitical strategies implemented in the district of La Plata, Buenos Aires Province, Argentina. The analysis focuses on the experiences of two leaders who pursued studies at the National University of La Plata. It is based on semi-structured interviews and participant observation conducted during field research from 2015 to 2021. The first section of the article challenges the hegemonic perception that situates indigenous peoples in rural or isolated regions. The second section explores the re-territorialization process of the *Iwi Imemb'y* community in La Plata, their organization as a community, and their interactions with multiple non-indigenous institutions, including universities. The third section examines the incomplete academic trajectories of two leaders and how their university experiences have enriched their political participation and their ability to contribute to the resolution of specific community demands.

Keywords: Indigenous peoples; higher education; youth; women; Argentina.

Personas y comunidades de pueblos indígenas en territorios urbanos

Es notable que en pleno siglo XXI con los masivos desplazamientos poblacionales latinoamericanos y globales, las representaciones dominantes sobre "lo indígena" en Argentina continúan asociadas a la ruralidad y al aislamiento geográfico. Estas representaciones se consolidaron en los orígenes del Estado-nación, cuando los esfuerzos de la élite criolla por construir una identidad nacional se centraron en el imaginario europeo de civilización *vs.* barbarie, fuertemente imbuido de las ideas de la Ilustración y el positivismo científico. En el marco de ese imaginario, la idea de civilización se asocia a la cultura letrada, la ciencia y la razón, mientras que la de barbarie refleja aquellos otros culturales (en Argentina especialmente representados en los sectores sociales conocidos como gauchos e indios) que no comparten las pautas de socialización y los sistemas de representación dominantes. Las instituciones de escolarización masiva tuvieron y tienen un papel fundamental en la inculcación y la transmisión de las representaciones sobre la otredad cultural y, a pesar de que han transcurrido más de un centenar de años, estas ideas –aunque entramadas en un campo de disputas– continúan vigentes (García y Solari Paz, 2009). Este paradigma impide pensar la posibilidad de que las personas indígenas puedan vivir en las ciudades, estudiar en la universidad y reclamar sus derechos. Estos son supuestos que han sido refutados por diversos profesionales e investigadores indígenas (Santana Colin, 2022).

Dicho esto, y a contrapelo de las representaciones dominantes, cabe señalar que el componente étnico indígena de la población en las ciudades es un hecho significativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2015), en Argentina, ocho de cada diez personas indígenas viven en las ciudades y, en el caso de los partidos del Gran Buenos Aires, 99.8% de la población indígena vive en áreas urbanas, mientras que sólo 0.2% lo hace en áreas rurales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023).

Tal como ha sido desarrollado por Ratier (1988), Tamagno y Maidana (2011), Engelman (2016), la presencia indígena en las ciudades resulta de los procesos sociales, políticos y económicos ligados al desarrollo del capitalismo. Como en otros países de América Latina, en Argentina, los pueblos indígenas se encuentran en estado crítico por la vulneración de sus derechos. Tras haber sido despojados de sus territorios de manera sistemática, especialmente a partir de las campañas militares efectuadas por el Estado argentino llamadas "Conquista del Desierto" (1878-1885) y "Campaña del Chaco" (1870-1930), muchas comunidades de pueblos indígenas habitan hoy en tierras fiscales y zonas escasamente productivas, y continúan enfrentándose al avance de grupos económicos que se apoderan de sus tierras, contaminan y causan desequilibrios ecológicos al efectuar actividades mineras, agrícolas, madereras, o bien, desarrollan barrios privados y



emprendimientos turísticos (Mato, 2021). Estas presiones sobre las tierras y las poblaciones producen migraciones forzadas que obligan al abandono de sus territorios, a la fragmentación del tejido social y a la destrucción de sus modos de vida tradicionales. Sin embargo, como sostiene Haesbaert (2013), las migraciones no pueden concebirse únicamente en términos de desterritorialización, es decir, de pérdida de territorio. Por el contrario, es fundamental analizarlos teniendo en cuenta las situaciones de reconstrucción territorial (reterritorialización) y las múltiples relaciones de poder implicadas en el control del espacio.

En el caso de los pueblos indígenas, estos procesos de reterritorialización se expresan a modo de nucleamientos: configuraciones socio espaciales dinámicas y heterogéneas en las que comunidades indígenas se desenvuelven sin perder su identidad (Tamagno, 2001; Maidana, 2012). Al hablar de configuración socio espacial hacemos[1] notar que el territorio no solamente comprende el sustrato material de la tierra, la superficie, sino que tiene también un carácter simbólico. La organización en los nuevos territorios asume diferentes configuraciones profundamente imbricadas con los procesos etnopolíticos. Como señalan Bartolomé (2002) y Barabas (2008), la etnopolítica refiere a las acciones colectivas que los pueblos indígenas efectúan para canalizar sus demandas a partir de nuevas modalidades.

Estas nuevas formas se evidencian desde mediados del siglo XX, y están signadas por el uso y manejo de "un lenguaje político estructurado de acuerdo a la lógica dominante" (Barabas, 2002, p.209). El acceso de las personas indígenas a las universidades, al abonar la incorporación de los códigos de la sociedad dominante, puede contribuir a la construcción de estrategias etnopolíticas y convertir a la universidad en un espacio de resistencia (Santana Colin, 2022). En los apartados siguientes, examinamos experiencias vinculadas con estos procesos, dando énfasis en las trayectorias académicas de referentes indígenas, y analizamos cómo el capital cultural incorporado en los espacios universitarios es puesto al servicio de la comunidad para reclamar sus derechos. Los datos de este artículo proceden fundamentalmente de entrevistas formales e informales y observación participante realizadas durante la investigación de campo desarrollada durante el periodo 2015-2021.

Procesos de re-territorialización ava guaraní en La Plata

La mayoría de las familias que conforman la comunidad *Iwi Imemb´y* provienen del Departamento de Orán, provincia de Salta, de una zona tropical denominada valle de Zenta. El territorio que ocupaban antes de su expulsión linda con el ingenio Tabacal, un enorme complejo agroindustrial fundado en el año 1918 que actualmente se dedica a la producción de azúcar y bioetanol.

La relación de los ava guaraníes con los ingenios azucareros se remonta a principios de silgo XX en plena época de consolidación del Estado-nación, ya que los ava guaraníes –junto con otros pueblos indígenas– constituyeron el grueso de la mano de obra –temporal y permanente– de estas empresas (Bialet Massé, 2010; Bisio y Forni, 1976; Gordillo, 1995).Tal como documentan los autores nombrados, en aquellas épocas y durante varias décadas, grandes contingentes de indígenas fueron trasladados a la fuerza desde del sur de Bolivia y distintas regiones del Noroeste Argentino hacia los ingenios de las provincias de Salta y Jujuy para trabajar en condiciones de extrema precariedad y sobrexplotación mientras que simultáneamente, el Ejército nacional se ocupaba de mantener las fronteras recientemente instituidas.

No es objeto de este trabajo ofrecer una historia pormenorizada de los ingenios azucareros y las condiciones laborales o sindicales de sus trabajadores, pero sí resulta pertinente señalar que durante las últimas décadas del siglo XX se produjo una transformación profunda a raíz de la mecanización de la industria, que condujo a la expansión de la frontera agropecuaria y a la expulsión masiva de trabajadores de los ingenios, entre ellos, algunas familias que hoy forman parte de la comunidad *Iwi Imemb´y* (Aljanati, 2024). Estas circunstancias impulsaron migraciones en busca de oportunidades de trabajo agrícola estacional en otras regiones (migraciones "golondrina") y hacia zonas urbanas y periurbanas (Gordillo, 2010).

Los ava guaraníes –como los pueblos indígenas en general– se hallan profundamente atravesados por las transformaciones económicas del modo capitalista de producción que afectan y han afectado –como lo hizo la colonización– radicalmente sus modos de vida. Tal como señalamos, la migración a las ciudades constituye una respuesta/estrategia a las condiciones impuestas por estos procesos. No obstante, para la comunidad *Iwi Imemb´y* la ciudad no se presenta como horizonte deseable o siquiera posible de habitar. En tanto se identifican como pueblo agricultor, las familias que la integran decidieron nuclearse en lo que se conoce como el Cordón Hortícola Platense, un espacio que se caracteriza principalmente por la producción de hojas y hortalizas de estación destinado al comercio en las urbes.

Así, los procesos ligados a la expansión de la frontera agropecuaria han forzado a los ava guaraníes a migrar desde Salta hacia la provincia de Buenos Aires y ellos han elegido –dentro de las posibilidades– una zona hortícola que habilita, en lo inmediato o potencialmente, la reproducción de ciertas prácticas asociadas a su modo de vida e identidad étnica.[2] La organización del trabajo hortícola en la zona recae principalmente bajo la figura de la mediería o porcentajería, una forma de contrato informal en la que

la persona que contrata acredita el equivalente del precio fijado para 50% de la producción al mediero. Esta relación es profundamente desigual, ya que, si bien el contrato se realiza "uno a uno", la ganancia se reparte entre varias personas –generalmente del mismo grupo familiar– que se reparten el trabajo (Ringuelet, Attademo, Archenti y Salva, 1991).

Por medio de esta estructura laboral de carácter precario, las familias ava guaraníes entablaron vínculos con otras organizaciones. Una de ellas, la Asociación de Medieros y Afines (ASOMA)[3], fue fundamental para la consolidación de la comunidad *Iwi Imemb´y*. Una referenta de la comunidad nos narró cómo fueron los inicios de esta relación:

> Entré yo primero, como siempre [risas] y averigüé de qué se trataba, porque decía Asociación de Medieros y Afines [...]. Y primero ellos repartían alimentos. [...] Conocí ASOMA, le dije cuál era su propósito de lo que ellos estaban organizados. Y dijo "bueno, ASOMA lucha por el derecho a la tierra. Si bien a la tierra hay que arrancársela. Es una organización de lucha, si te gusta, te podés afiliar, si no, bueno, da lo mismo". Y así empezamos a entrar en ASOMA (Registro de campo, 2018).

La participación en ASOMA contribuyó a la construcción de estrategias de organización de los ava guaraníes. Su inserción en esta organización amplió sus lazos sociales, los conectó con diversos organismos y actores e impactó de manera significativa las trayectorias educativas de los referentes indígenas. Simultáneamente, las familias ava guaraníes fueron mejorando sus condiciones de vida en la región. En 2008, obtuvieron un subsidio con el que compraron herramientas agrícolas y posteriormente lograron alquilar un lote de tierra para sembrar sus propios cultivos y reducir los contratos de mediería. Para ese entonces, ya habían adquirido conocimiento y experiencia sobre las técnicas de producción requeridas para la zona.

Como señalamos anteriormente, las formas en que se instituyen las comunidades en los territorios están estrechamente vinculados con sus expectativas y demandas. La conexión con ASOMA, que ya articulaba con otras organizaciones, como la Comisión Provincial por la Memoria[4] y la Comisión de Pueblos Originarios e Inmigraciones de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), amplió el horizonte de posibilidades de las familias ava guaraníes.

Por un lado, debe tenerse en cuenta que esta unidad de la UNLP acompaña a diferentes comunidades indígenas de La Plata y realiza actividades en conjunto con ellas que contribuyen a visibilizar sus demandas. La relación con esta unidad de la UNLP permitió establecer relaciones directas con estudiantes, docentes y no docentes de la universidad, así como despertar interés en adquirir conocimientos útiles para sus luchas.

Además, de manera más amplia, estas experiencias estimularon que las comunidades vieran necesario realizar reclamos que partieran de su especificidad étnica, lo cual implicaba obtener el reconocimiento de la personería jurídica como comunidad indígena, un requerimiento legal que certifica por escrito la existencia de las comunidades indígenas en Argentina y les

permite tramitar asuntos que les competen como sujetos de derecho, sin intermediarios.

Uno de los requisitos para obtener personería jurídica es presentar una estructura de representantes. A estos efectos, la comunidad *Iwi Imemb´y* estableció las figuras de Consejero General, Consejera de la Juventud, Consejera de la Mujer, y Tesorera. El Consejero General es la autoridad principal. El cargo lo ocupa un anciano con una larga trayectoria de actividad política; era el líder de los jóvenes comuneros en la época en que fueron expulsados de la provincia de Salta. La Consejera de la Juventud desarrolla tareas de coordinación con los jóvenes para tomar decisiones que les conciernen y representarlos en distintos espacios organizativos como asambleas comunitarias y reuniones. La Consejera de la Mujer aborda problemáticas relacionadas con la violencia de género y se ocupa de cuestiones relacionadas con la salud sexual y reproductiva. La Tesorera se encarga de realizar trámites para la financiación de proyectos, cobrar subsidios, elevar notas, etcétera.

Una vez que la comunidad logró reconocimiento jurídico, inició el reclamo formal de la entrega de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano conforme lo estipula la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 17. Tras más de una década de haberse establecido en el Cordón Hortícola Platense, la comunidad ha construido lazos de pertenencia y afecto con el territorio y la población adyacente, por lo que la demanda involucra a los gobiernos de Provincia y Municipio. Además, contempla la necesidad de tierras aptas y suficientes para el cultivo, y un espacio de monte que contemple las necesidades materiales y simbólicas consideradas por los ava guaraníes.

Para comprender cómo fue posible que se construyera el entramado de las trayectorias académicas en relación con las estrategias etnopolíticas, también es necesario tomar en cuenta la proximidad geográfica y la posibilidad de acceso a los centros urbanos. En ellos no solo se encuentran los órganos de representación de gobierno, sino también las sedes de algunas universidades. Por mencionar algunos, la casa de Gobierno, la Municipalidad y el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas se encuentran en la ciudad de La Plata. En tanto el Congreso de la Nación y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, se encuentran en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a aproximadamente 50km de La Plata. Además, en este radio se hallan facultades e institutos de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad de Buenos Aires y otras universidades públicas gratuitas. Como ya ha sido documentado en estudios sobre varios países de América Latina, y en particular sobre Argentina, la cercanía a las sedes universitarias constituye un factor clave para facilitar las relaciones de comunidades indígenas con estas instituciones. Adicionalmente, la gratuidad de la educación superior característica del sistema universitario argentino facilita que personas de pueblos indígenas puedan acceder a oportunidades formativas de este nivel (Mato, 2020).

Trayectorias académicas y participación política de las mujeres ava guaraní

Pese a la existencia de una prolífica bibliografía argentina sobre el pueblo Ava Guaraní, son muy pocos los trabajos dedicados a la mujer. Si nos remitimos a los trabajos publicados en el siglo XX, solamente podemos mencionar el de Rocca (1976). Sin embargo, desde comienzos del siglo XXI, se sumaron nuevas investigaciones que abonaron el conocimiento sobre las mujeres ava guaraníes y sus formas de participación en la vida doméstica y pública. Destacamos algunos datos relevantes para este trabajo. En lo que respecta a las poblaciones ava guaraníes del Noroeste Argentino, Hirsch (2003) realizó un análisis sobre el rol de las mujeres en las esferas pública y privada, en el que advirtió un alto grado de autonomía en relación a la economía familiar, no así no en lo que atañe a la participación sobre los asuntos políticos. Con respecto a lo educativo, Hirsch y Amador Ospina (2011) señalaron un incremento en el ingreso de mujeres ava guaraníes al nivel terciario y un cambio en lo que respecta a las aspiraciones, ya que muchas decidieron retrasar la maternidad para poder estudiar. Por otro lado, Castelnuovo (2014) investigó específicamente sobre la participación política de las mujeres en actividades relacionadas con agencias de desarrollo.

Gómez (2014) ha mostrado que algunas de las transformaciones mencionadas se explican por la confluencia de dos procesos: por un lado, cuestionamientos a las actitudes patriarcales que se expresan dentro de las propias comunidades y se traducen en demandas de mayor autonomía y participación en la toma de decisiones. Por otro lado, la influencia del discurso multicultural ha contribuido a colocar a la mujer indígena como sujeto de políticas públicas.

En consonancia con estos antecedentes, ya en el contexto del Cordón Hortícola Platense de la Provincia de Buenos Aires, observamos que la representatividad política de las mujeres en la comunidad *Iwi Imemb´y* es significativa (de cuatro cargos formales, tres son ocupados por mujeres). En los siguientes párrafos, ilustramos cómo las trayectorias académicas de dos referentes mantienen una relación de ida y vuelta con sus procesos de participación política. Ambas realizaron parte de su formación en la Universidad Nacional de La Plata y fueron electas como Consejera de la Juventud y Tesorera respectivamente por su *expertise* en áreas de conocimiento que la comunidad considera relevantes para el desempeño de dichas funciones.

El acceso, permanencia y graduación de personas de pueblos indígenas en el sistema de Educación Superior es una demanda contundente de estos pueblos en toda América Latina. Si bien, el caso de las dos referentes de la comunidad *Iwi Imemb´y*, que aquí nos ocupa, podría considerarse un ejemplo exitoso en el sentido de que han tenido acceso a este nivel educativo; sin embargo,

hasta el momento, no es ejemplo de haber podido permanecer y graduarse. Este problema es crónico en Argentina. Aunque el país es considerado un referente en derechos humanos y su sistema educativo público es reconocido internacionalmente por su cobertura y gratuidad en todos los niveles, incluyendo la educación superior, la implementación de políticas públicas específicas para personas indígenas y afrodescendientes sigue rezagada. De hecho, Argentina se encuentra entre los ocho países latinoamericanos con mayores deficiencias en este ámbito (Mato, 2021). Como explica el autor, los motivos que demoran el desarrollo de este tipo de políticas parecen estar asociados a la premisa de que la gratuidad y el acceso irrestricto al sistema contemplados en la Ley de Educación Superior (LES) garantiza los derechos de toda la población; sin embargo, dicha ley no contempla los derechos específicos de los pueblos indígenas consagrados en la Constitución Nacional (Artículo 75 Incisos 17 y 22[5]), los cuales fueron promulgados precisamente en vista de la posición históricamente subordinada en la que han sido ubicados estos pueblos en relación con la sociedad dominante.

Los obstáculos que impiden o dificultan el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los pueblos indígenas son producto de los procesos históricos de exclusión a los que aludimos anteriormente. Uno de ellos, tal como expresa Mato (2021) es el despojo territorial iniciado con las campañas militares en los albores del Estado-nación –que se continúa en la actualidad– que los privó de sus modos de subsistencia económicos relegándolos a las áreas más empobrecidas, perpetuando así, el sistema de desigualdad. La exclusión encuentra entonces puntos de confluencia entre etnia y clase, tal como lo expresa la Consejera de la Juventud:

> Está claro que el sistema educativo de hoy, y el que viene, va a seguir siendo lo mismo para una clase vulnerable como nosotros. El problema es para los de clase baja; todos los sufrimos. Los pobres terminamos siendo... no pasa de enfermeros, enfermero para abajo puede ser, pero es raro que pasemos más de eso...si no es enfermero, electricista, mecánico, plomero, ese es el nivel del pobre. No permiten que lleguemos a tener un poco más de conocimiento (Registro de campo, 2015).

Otro obstáculo es el racismo, que no se manifiesta únicamente por medio de la discriminación racial sino también en lo que se denomina curriculum nulo[6], a través de la omisión de contenidos curriculares relativos a las lenguas y los conocimientos de los pueblos indígenas. En Argentina el modelo teórico que sustentó los discursos pedagógicos, estuvieron signados por una homogeneidad deseable por la élite dominante que fue equiparada a la noción de igualdad, pero dicha homogeneidad implicó la exclusión de quienes no encajaban en el imaginario de ciudadanía, entre ellos, los pueblos indígenas (Dussel y Southwell, 2004). Durante la última década del siglo XX, haciendo eco del constitucionalismo multicultural emergente en Latinoamérica (Walsh, 2010) y en el marco del retorno democrático, se consolidó un discurso de reconocimiento y respeto a la diversidad étnico-cultural. No obstante, el racismo naturalizado continúa vigente y aún forma parte de la norma escolar/académica.

Estos mecanismos de exclusión dificultan la completitud de los estudios primarios y secundarios y, por lo tanto, el acceso al nivel superior (Mato, 2020 y 2023). Sin embargo, no debe pensarse que la interrupción de los estudios implica una pérdida absoluta de tiempo y energía, pues las experiencias educativas aportan significativamente a la construcción de liderazgos indígenas y los procesos de participación política porque son la clave para el acceso a la apropiación de capital cultural. Como ha argumentado Bourdieu (2000), la desigual distribución del capital cultural contribuye a la reproducción de la estructura social. La apropiación del mismo por parte de los sectores que no lo heredan socialmente podría, entonces, contribuir a la transformación de dicha estructura.

El capital cultural puede existir en tres formas: capital incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital incorporado es aquel internalizado inconscientemente, en forma de *habitus*; se expresa, por ejemplo, en comportamiento, modos de hablar, valores, disposiciones, gustos, etcétera. El capital objetivado hace alusión a los bienes materiales. Por último, el capital institucionalizado se asocia al rendimiento académico y la titulación. Esta forma de capital confiere un reconocimiento institucional al capital cultural, que dota a quien lo obtiene de un estatus superior en la escala social.

Para el caso específico de Argentina, autoras como Czarny (2007), Ossola (2010), Palacios, Padawer, Hecht, y Novaro, (2015), Hecht, Enriz, García Palacios, Aliata y Cantore (2018), dieron cuenta de la motivación que representa para muchos jóvenes indígenas el poder contribuir con sus estudios académicos, a mejorar las condiciones de vida de sus comunidades. La comunidad *Iwi Imemb´y* también se posiciona en este sentido, así lo expresaba la Consejera de la Mujer: "Si vos estudiás para ser abogado: defendé a nuestro Pueblo. Si sos médico: curá a nuestro Pueblo. Si sos maestro: hagamos nuestra propia escuela y que seamos nosotros los protagonistas, nosotros mismos..." (Registro de campo, 2021). En concordancia con estos sentidos otorgados a la profesionalización, examinamos a continuación los casos de la Consejera de la Juventud y la Tesorera de la comunidad *Iwi Imemb´y*, cuyas trayectorias universitarias resultan significativas en los procesos de participación política y formación como referentes.

La Consejera de la Juventud inició su actividad universitaria con el curso de ingreso a la carrera de Ciencias Agrarias, pero terminó abandonándolo porque no logró aprobar el examen, cuestión que le resultó sumamente frustrante dado que dedicó y estuvo en contacto toda su vida con la actividad agrícola (Aljanati y Mannelli, 2018). En este sentido, y a tono con las críticas al racismo en el nivel superior que señalamos anteriormente, la Consejera de la Juventud realizaba la siguiente observación:

> Yo no puedo estudiar a mi manera. Yo estudio de acuerdo al programa que ellos bajan; no soy libre de mi pensamiento. Lamentablemente, tenemos que estudiar de la manera que ellos lo proponen. Mi manera de estudiar es conocer las plantas, más práctica; lo teórico complica todo. Nosotros conocemos todo en la práctica. Tiene todos programas europeos, nada de Argentina, nada nuestro (Registro de campo. 2015).

Pasado un tiempo, decidió estudiar Ciencias Jurídicas, también en la UNLP. Al preguntarle por qué eligió esta carrera, su respuesta fue contundente: no fue por gusto, sino "por obligación, para entender las leyes de los blancos", en clara alusión a la necesidad de defender los derechos de su comunidad. Como la referenta conoce, –gracias al vínculo con la Comisión Provincial por la Memoria– a dos abogados docentes de la UNLP que intervinieron a favor de la personería jurídica, pudieron orientarla y aconsejarla en ciertos aspectos académicos que resultan clave para el ingreso a cualquier ámbito desconocido. Aprobó algunas materias hasta que debió interrumpirla por dificultades económicas. Sin embargo, en este contexto académico se interiorizó en la normativa legal específica para los pueblos indígenas: "¿Dónde está el derecho? Son cosas que están, pero no las cumplen. Y era verdad. Empecé a ver las leyes [...] y no las cumplían. Era mentira. [...]" (Registro de campo, 2015). Aunque no finalizó la carrera, alcanzó un corpus de conocimiento que le permitió contrastar la normativa legal con la realidad concreta de sus condiciones de existencia.

La Tesorera de la comunidad cursa la carrera de Contaduría Pública. Como es sabido, cada campo disciplinar dispone de un lenguaje específico e interviene en la conformación de un *habitus* que moldea la práctica profesional. En el caso de esta referenta, que ha aprobado algunas materias del plan de estudios, la internalización de determinados códigos y términos de este mundo institucional facilita su desempeño en las funciones. A modo de ejemplo, describimos una breve anécdota que aconteció en tiempos de pandemia de covid-19.

En el contexto de la pandemia, la comunidad recibió la notificación de un cheque por parte de la Municipalidad de La Plata para cobrar un subsidio, un día antes de su vencimiento, y no alcanzó a retirarlo antes de la fecha. A raíz de esto, el Consejero General le solicitó a la Tesorera su asesoría para efectuar el reclamo en la oficina correspondiente. Se apersonaron en la Tesorería de la Municipalidad de La Plata para reclamar el cheque. Quien llevó la delantera en el reclamo fue la Tesorera. Explicó con firmeza que la notificación se había realizado con poco margen de tiempo para retirar el cheque y cobrarlo en el banco. Estos argumentos, sumados a una actitud de seguridad y confianza, permitieron renovar el cheque y cobrarlo. La Tesorera nos comentó que el Consejero General le solicitó ayuda por



sus conocimientos en el área, porque ella "entendía más" y podría resolver el problema.

El capital cultural acumulado amplía los horizontes de agenciamiento y autonomía, proporcionando a las personas un vocabulario especializado y una mayor confianza, especialmente cuando estos saberes son respaldados por su comunidad de pertenencia. Esto les permite interactuar con diversos actores en distintos espacios institucionales. Como señala Bartolomé (2002) al referirse a las organizaciones etnopolíticas, cuando los y las líderes dominan los códigos de sus interlocutores no indígenas, la representatividad democrática suele adquirir la forma de una mediación intercultural.

Así como las referentes cuentan con un corpus de conocimiento o un capital cultural legitimado por la comunidad para ocupar los cargos de representatividad comunitarios, dichos cargos promueven la inserción en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado (no sólo en el sentido restringido del conocimiento sino también en lo que respecta a nociones tales como normas, formas de expresarse, valores, códigos sociales, etcétera) que les brinda la posibilidad de captar y manejar determinados recursos, de movilizar influencias y coordinar acciones (Berger y Luckman, 1968/2021). Estas redes potencian sus aprendizajes y vehiculizan el acceso a programas de formación, becas, subsidios, entre otros, que les permiten continuar sus estudios y conseguir recursos para otros integrantes de la comunidad o afines (Aljanati, 2024). Para ilustrar esto, cabe mencionar que, en 2017, ambas referentes obtuvieron becas para realizar estadías formativas específicas para indígenas en Colombia y Bolivia, donde conocieron a representantes de diversos pueblos indígenas de América Latina. Compartieron actividades y experiencias acerca de las problemáticas que sufren y estrategias para afrontarlas[7].

Como se puede apreciar, la profesionalización o el acceso al nivel superior no es un requisito privativo para ejercer la participación política o representar a la comunidad. No obstante, los conocimientos académicos son un recurso altamente valioso y constituyen un derecho por conquistar. Las instituciones educativas formales son hoy percibidas por la mayoría los pueblos indígenas como una posibilidad de movilidad social ascendente y un terreno fértil para la transformación social y cultural (Santana Colin, 2002).

Antes de concluir, nos gustaría hacer un último comentario con relación a las estrategias etnopolíticas y el mundo académico. Ya mencionamos algunos obstáculos que supone la formación universitaria para los estudiantes indígenas: las barreras económicas y el racismo que experimentan, tanto en forma de discriminación étnico-racial como por la omisión de sus perspectivas en los planes de estudios. Ahora bien, es importantes señalar que en algunos países de América Latina como Colombia (Santamaría Chavarro, 2015) se han desarrollado programas institucionales en colaboración con personas y comunidades indígenas, mientras que en otros, como México, existen universidades interculturales (Palemón Hernandez Silva y Parrao Rivero, 2019). Estos ejemplos trazan alternativas al paradigma monocultural que domina la episteme académica. Argentina en este aspecto se encuentra relegada. No obstante, con cierta frecuencia en determinadas facultades públicas, los referentes indígenas se hacen presentes en los espacios académicos como expositores, invitados y panelistas en cátedras, jornadas y congresos universitarios. Este tipo de actividades contribuyen a la visibilización de las demandas, a la

construcción y consolidación de redes de apoyo para el despliegue de estrategias etnopolíticas. Son prácticas de colaboración entre equipos académicos y comunidades indígenas que abogan por la interculturalización de la educación superior, deuda que aún no está saldada, como lo señalan explícitamente las recomendaciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), realizadas en 2008, 2018 y 2024. Con el propósito de avanzar en la puesta en práctica de estas recomendaciones, Mato (2024) señala que el hecho de que el racismo sea una cuestión estructural y sistémica no debe desentendernos de la necesidad y la capacidad de dar respuestas desde las propias instituciones educativas, lo cual nos insta a identificar y reconocer el racismo naturalizado y reproducido en los propios discursos y las prácticas profesionales. Para finalizar, hacemos eco de las palabras del Consejero General, tomando sus interrogaciones a la vez como demanda y compromiso:

> Nosotros decimos que para reconstruir hay que reconstruir desde la educación, desde la escuela primaria, desde la secundaria, universitaria. Nosotros nos preguntamos qué clase de originarios queremos ser o en qué continente o país quisiéramos vivir. También los profesores, qué clase de profesionales quieren ser, pero esto es una tarea muy grande y responsabilidad de todos, de toda la sociedad. Nosotros decimos un estado que se ha construido mal, desigual, por eso, existe el rico, el pobre, y dos culturas, una que se siente superior, la otra inferior (Registro de campo, 2015).

Comentarios finales

En este trabajo, nos centramos en el análisis de cómo las trayectorias académicas de dos referentes de la comunidad ava guaraní *Iwi Imemb´y* nucleada en el Cordón Hortícola Platense de la provincia de Buenos Aires contribuyen a su formación y práctica en defensa de los derechos de su comunidad. Tras abordar los motivos que derivaron en el nucleamiento de la comunidad en La Plata, analizamos la manera en que las trayectorias académicas se entraman con los procesos etnopolíticos. Postulamos que en un sistema educativo signado por procesos históricos de invisibilización, negación y desvalorización de la alteridad cultural, y de los conocimientos de los pueblos indígenas, la universidad es un espacio de conquista de derechos. Señalamos también que las experiencias adquiridas en los espacios universitarios aportan tanto a la formación de liderazgos como a la construcción de estrategias etnopolíticas por la posibilidad de apropiación de capital cultural. Por último, demostramos que la experiencia universitaria constituye un proceso enriquecedor, aun cuando las personas indígenas que acceden a ella no logren culminar sus estudios. En su paso por el sistema, construyen sus críticas con base en las trayectorias siempre complejas en las que se desenvuelven, ya sea cuando los contenidos de los planes de estudios entran en conflicto con los saberes producidos en las comunidades, como cuando se enfrentan a situaciones de racismo y discriminación, o cuando deben interrumpir sus estudios por motivos económicos. Al vivir en carne propia estas problemáticas, elaboran interpretaciones, construyen y refuerzan los argumentos que sirven de base a sus reclamos.

Notas

1. El uso del plural apunta a explicitar que esta producción es fruto de una construcción colectiva de conocimiento. La misma incluye tanto al equipo de investigación del cual formo parte como a los diversos interlocutores con los que dialogo en mis investigaciones, académicos e indígenas.
2. Cabe mencionar algunas prácticas que llevan a cabo en este espacio e identificamos como significativas: la posibilidad de construir las unidades domésticas contiguas a las unidades de producción, la posibilidad de cultivar sin el uso de agroquímicos, la posibilidad de sembrar, cuidar y cosechar sus propios alimentos y la posibilidad de realizar determinadas ceremonias, entre otras.
3. ASOMA nuclea a trabajadores sin tierra propia y se convoca con el objeto de realizar reclamos de tierras y herramientas hacia el Estado.
4. La CPM es un organismo público y autónomo que promueve e implementa políticas públicas relativas a la memoria y a los derechos humanos.
5. El Inciso 17 garantiza el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural para los Pueblos Indígenas argentinos. Cabe señalar que la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) recoge los lineamientos constitucionales, y en el artículo 52 establece la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para los niveles de educación inicial, primario y secundario. Otra normativa vigente que resulta pertinente destacar es la ley 24.071 (1992) que ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual establece en su artículo 26 la obligatoriedad del Estado de adoptar medidas "para garantizar la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional". Los artículos 27, 28 y 29 de este Convenio establecen la garantía de la participación indígena en los programas educativos y la inclusión de sus conocimientos, su lengua y sus sistemas de valores, entre otras cuestiones relevantes.
6. Esta noción incluye a lo que queda fuera del curriculum explícito, "todo lo que se decide no enseñar" (Da Cunha, 2015, p.157).
7. Nos referimos al Taller Global sobre Estrategias de Derechos Humanos para Líderes Indígenas del Sur Global, organizado por el Centro de Estudios Jurídicos y Sociales "Dejusticia" y el Observatorio de Discriminación Racial en Colombia, así como al Diplomado Latinoamericano "Pueblos Indígenas y Objetivos de Desarrollo Sostenible: La Ruta de los Pueblos Indígenas para Reducir la Desigualdad en la Agenda 2030", organizado por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) en Bolivia. Cabe destacar que este último priorizaba la participación de mujeres y jóvenes indígenas.

Referencias

Aljanati, L. I., y Mannelli, A. (mayo de 2018). Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso iwi ememby en La Plata. Los pueblos indígenas de América Latina. En *Actas del II CIPIAL*. Universidad Nacional de La Pampa.

Aljanati, L.I. (2024). *Saberes indígenas: a propósito de trayectorias educativas y las luchas por la efectivización de derechos*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo].

Bartolomé, M. A. (2002). Movimientos indios en América Latina: los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. *Desacatos*, (10), 148-166.

Barabas, A. M. (2008). Los derechos indígenas, la antropología jurídica y los movimientos etnopolíticos. *Ilha Revista de Antropología, 10*(1), 201-216.

Berger. P., Luckmann, T. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1968).

Bialet Massé, J. (2010). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas*. Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, La Plata. https://www.argentina.gob.ar/trabajo/biblioteca/informemasse

Bisio, R. H., y Forni, F. H. (1976). Economía de enclave y satelización del mercado de trabajo rural. El caso de los trabajadores con empleo precario en un ingenio azucarero del noroeste argentino. *Desarrollo económico, 16*(71), 3-56.

Bourdieu, P. (2000). Capítulo IV. Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.

Castelnuovo Biraben, N. (2014). *Mujeres guaraníes y procesos de participación política en el noroeste argentino*. Antropofagia.

Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(34), 921-950.

Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A.M. (Coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.

Dussel, I., y Southwell, I. D. M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*, (1). https://ifdmoreno-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/La_escuela_y_la_igualdad._Dussel_I._y_Southwell_M.pdf

Engelman, J. M. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Alteridades*, 26(52): 67-79.

García, S. y Solari Paz, V. (2009). Investigar la escuela: desafíos desde la antropología. En L. E. Tamagno (Coord.), *Pueblos indígenas. interculturalidad, colonialidad y política* (pp. 165-189). Biblos.

Gómez, M. (2014). Mujeres indígenas en Argentina: Escenarios fugaces para nuevas prácticas políticas. *Publicar, 12*(16), 59-81.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8,15, 9-42.

Hecht, A. C., Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S., y Cantore, A. (2018). "Yo quiero estudiar por mi comunidad": Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 105-122.

Hirsch, S. (2003). Las mujeres guaraníes de Salta en la esfera doméstica y pública: una aproximación antropológica. *Runa, 24*(1), 213-232. https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1270

Hirsch, S., y Amador Ospina, M. (2011). La maternidad en mujeres jóvenes guaraníes del norte argentino. Encrucijadas de la familia, la salud pública y la etnicidad. En K. Felitti (Coord.). *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina* (pp. 155-175). Ciccus

Maidana, C. (2012). Migrantes Toba (qom). Procesos de territorialización y construcción de identidades [Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21132

Mato, D. (2020). 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* (Global Education Monitoring Report – GEM 2020). https://acortar.link/We3TQI

Mato, D. A. (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. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (21), 124-139.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023) Investigación sobre el derecho a la educación: convocatorias del observatorio del derecho a la educación / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ossola, M. M. (octubre, 2010). *Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias* [Ponencia]. VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia, CLACSO, Chile.

Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A., y Novaro, G. (2015). *Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Palemón Hernandez, Silva, I., Parrao Rivero, O.L., (2019) La experiencia de la UIMQRoo en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México. En: Daniel Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. (pp. 483-496). EDUNTREF.

Radovich, J. (1999). Del paternalismo a la autogestión. Transformaciones en la política indígena en la Argentina. En A. Balazote, y J. Radovich (Comps.), Estudios antropológicos sobre la cuestión indígena en la Argentina (pp. 13.24). Minerva.

Ratier, H. (1988). Indios, gauchos y migrantes internos en la conformación de nuestro patrimonio social. *Revista Índice para el Análisis de Nuestro Tiempo, segunda época, 1*(2), 26-51.



Ringuelet, R., Attademo, S., Archenti, S., y Salva, M. C. (1991). La producción hortícola en el partido de La Plata: cuestión productiva, cuestión social, cuestión ambiental. *Cuestiones Agrarias Regionales*, (6), 25-28. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.84/pm.84.pdf

Santamaría Chavarro, A. (2015). Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En: Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias* (pp. 223-244). EDUNTREF.

Santana Colin, Y. (2022) *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionalistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana.

Rocca, M. (1976). Facundina. En J. Nash, y M. Rocca (Eds.), *Dos mujeres indígenas*. Instituto Indigenista Interamericano.

Tamagno, L. E. (2001). *Namqomhueta'anadoqshilma'*. Ediciones Al Margen.

Tamagno, L., Maidana, C.A. (2011). Grandes urbes y nuevas visibilidades de la diversidad. *Estudios urbanos e regionais, 13*(1),51-61.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica, 75*(96), 167-181.