

CONICET



I C S O H

Documento
de Trabajo

N^{ro} 2



**REPRESENTACIONES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD:
ESTADO, EDUCACIÓN Y POBREZA EN
CONTEXTO DE CRISIS**

MERCEDES QUIÑONEZ
(COORDINADORA)

REPRESENTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD: ESTADO, EDUCACIÓN Y POBREZA EN CONTEXTO DE CRISIS

MERCEDES QUIÑONEZ
(COORDINADORA)

Documento de Trabajo N° 2

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Representaciones en la construcción de la desigualdad : Estado, educación y pobreza en contexto de crisis : documento de trabajo n° 2 / María Mercedes Quiñonez ... [et al.] ; compilación de María Mercedes Quiñonez. - 1a ed revisada. - Salta : Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades-CONICET, 2021. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46978-6-8

1. Desigualdad Regional. 2. Estado. 3. Pobreza. I. Quiñonez, María Mercedes, comp. CDD 306.02

Diseño y maquetación: María Noelia Mansilla Pérez y Víctor Enrique Quinteros
Edición del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
ICSOH-CONICET-UNSa, 2021

Imagen de tapa: Archivo y Biblioteca Históricas de Salta, Cámara de inquilinato, 1851, Salta



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
<i>Dra. Mercedes Quiñonez</i>	
DESIGUALDAD REGIONAL EN SALTA, FINES DEL SIGLO XIX INICIOS DEL SIGLO XX.....	9
<i>Anahí Morales Miy</i>	
LA INDUSTRIA TABACALERA ARGENTINA ENTRE LA “APUESTA EUFÓRICA AL CAPITAL EXTRANJERO” Y LA “APUESTA SILENCIOSA AL CAPITAL LOCAL”. CONCENTRACIÓN, EXTRANJERIZACIÓN Y LÍMITES AL DESARROLLO DE UNA INDUSTRIA LOCAL	29
<i>Hugo Ariel Rossi</i>	
PRIMERAS REFLEXIONES RESPECTO DE LOS EFECTOS DE LA CUARENTENA COVID-19 EN EL LLAMADO SECTOR INFORMAL EN LA CIUDAD DE SALTA DURANTE EL AÑO 2020.....	49
<i>Luis Alfredo Fernández</i>	
“INCLUSIÓN EXCLUYENTE” Y ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS.....	69
<i>Nuria Macarena Rodríguez</i>	
LAS/LOS AUTORAS/ES.....	80

“INCLUSIÓN EXCLUYENTE” Y ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

Nuria Macarena Rodríguez
ICSOH (CONICET- UNSa)

Resumen

En este trabajo se intenta problematizar el modo en que el Estado Argentino reproduce las desigualdades sociales bajo la idea de igualdad de oportunidades, específicamente, en lo referido a políticas orientadas a garantizar el derecho a la Educación Superior. Para ello retomamos el concepto de “*inclusión excluyente*”¹ muy ilustrativo y esclarecedor en el intento de explicar el proceso mediante el cual el crecimiento de la matrícula se produce en un marco de procesos de igualdad que esconden la idea de que, al brindar igualdad de oportunidades, el éxito o el fracaso en los estudios universitarios dependerá de los méritos de los propios estudiantes. Sucede que quienes denominamos *excluidos*, logran acceder a la Universidad, pero lo hacen desde una posición de desventaja estructural, que es importante no perder de vista, ya que la “selección” que se evita con el acceso irrestricto y la gratuidad (principales políticas estatales orientadas a garantizar el derecho mencionado), puede terminar por realizarse en los primeros años de cursado. Así pues, brindar iguales oportunidades a quienes llegan en desiguales condiciones crea una ficción de equidad que se traduce en una reproducción de las desigualdades. El sustento de este trabajo se encuentra en la investigación de tesis doctoral de la autora, en la que se trabajó específicamente con estudiantes universitarios indígenas. Para esta población estudiantil, la inclusión excluyente cobra tintes particulares, siendo también un proceso mediante el cual se incluye a los individuos, mientras se excluye sus saberes, culturas y modos de concebir el mundo. Esto en tanto la Universidad es considerada una de las instituciones más representativas de la colonialidad-modernidad, pretende una universalidad que es por naturaleza excluyente.

¹ Ezcurra, Ana María (2011), "Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente". En Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. (comp.), *La democratización de la educación superior en América Latina*. EDUNTREF, Buenos Aires.

Introducción

El Modelo Civilizadorio Moderno Colonial (en adelante, MCMC) legitima ciertos conocimientos y prácticas- los occidentales, impuestos como universales- en detrimento de otros- los que no responden a los parámetros eurocéntricos y por tanto son negados-. Este proceso se desarrolla a partir de la “*colonialidad del saber*”² y “*del poder*”³, expresada en la generalidad de las instituciones que conforman las sociedades occidentales.

Históricamente, la educación formal fue uno de los bastiones de este modelo, desde la cual se pretendió reproducir sus valores como universales y adoctrinar a los sujetos en tal sentido. A este respecto, las universidades no son la excepción. La naturaleza de este Modelo resulta invisibilizadora, expulsora y excluyente de todo aquello que no sea posible de asimilar a sus parámetros. Esto se expresa en las instituciones educativas, en general, y en las universidades, en particular, que, investidas de inclusivas y accesibles para todos y todas, en ocasiones terminan siendo excluyentes para muchos.

En el caso particular de los pueblos indígenas, esto se relaciona, además, con las tensiones entre las expectativas de inclusión y las de distinción mediante las cuales estos grupos ponen en cuestión el MCMC, exigiendo ser incluidos en su diversidad, en su particularidad, incluidos con su bagaje cultural, lingüístico y conocimientos previos, y no a condición de abandonar sus culturas.

En las siguientes páginas problematizaremos estas perspectivas de inclusión en las universidades argentinas, prestando especial atención a lo que en ellas sucede con los estudiantes indígenas.

Universidades Argentinas: inclusión excluyente

Las primeras universidades surgieron a principios del siglo XIII en Europa, como sostiene Buchbinder “*aunque las universidades fueron creadas entonces, tenían raíces antiguas y reconocían antecedentes en las escuelas formadas en las catedrales para instruir al Clero*”⁴. Así pues, las características, formas de organización y estructuras de las universidades conservan rasgos muy antiguos y es por ello que el conocimiento de sus orígenes y su evolución nos permite explicar muchos de sus rasgos contemporáneos.

² Lander, Edgardo (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.

³ Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander E. (comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.

⁴ Buchbinder, Pablo (2006), *La Universidad: breve introducción a su evolución histórica*. Universidad Nacional del Litoral. p. 1. Disponible en: http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf

Asimismo, este autor comenta que, hacia principios del siglo XIX, la mayoría de las universidades occidentales seguían conservando los rasgos adquiridos durante el medioevo. Recién durante el mencionado siglo, las universidades europeas comienzan a evolucionar, adoptando dos grandes modelos: por un lado, el que concebía a la universidad como el ámbito para el desarrollo y práctica de la ciencia; éste fue el modelo que se desarrolló en los principados alemanes; por otro, el que concebía a la universidad como ámbito para el desarrollo y la formación de los profesionales, construido en Francia en tiempos de Napoleón. Así pues, en el siglo XIX se terminan de configurar las características de la universidad que perduran hasta nuestros días.

En tanto las universidades argentinas son consecuencia de la colonización, su historia debe “*comprenderse en el mismo contexto de evolución de las universidades occidentales*”⁵. Quizá la Universidad sea una de las más fuertes instituciones coloniales del saber occidental.

Siguiendo a Coronado y Gómez Boulín (2015) podemos sostener que las universidades argentinas “*son organizaciones intrínsecamente conservadoras que responden a premisas del mundo de los siglos XIX y primera mitad del XX*”⁶. En este sentido, estas universidades están conformadas de acuerdo con un modelo humanista occidental. Entonces, la barrera que deben franquear los estudiantes universitarios, en general, y los estudiantes universitarios indígenas, en particular, es la de un saber que se postula como universal.

El origen de la universidad en Argentina se remonta a 1623, año en el que se funda la Universidad Nacional de Córdoba, respondiendo a los mismos principios que las universidades europeas medievales. En su devenir, las funciones de estas instituciones en Argentina han ido variando:

[la universidad] constituyó un ámbito esencial de formación y sociabilidad de las élites políticas y culturales, en un sentido amplio, desde los tiempos coloniales. Fue una instancia clave en la promoción social de las clases medias desde finales del siglo XIX y, en cierta medida, también de los sectores populares desde mediados del siglo XX.⁷

Esta diversidad de funciones influye, aún hoy, en las representaciones acerca de la universidad que circulan en la sociedad. De este modo, las universidades son

⁵ Ibidem, p. 2.

⁶ Coronado, M., y Gómez Boulín, M. J. (2015), *Orientación, tutorías y acompañamiento. En Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*, Noveduc, Buenos Aires. p. 31.

⁷ Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las Universidades Argentinas*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires. p. 9.

instituciones que se encuentran en permanente construcción, tensadas por la diversidad que las caracteriza y su apego a la tradición; sus objetivos han ido cambiando con el tiempo, pero mantienen un alto grado de credibilidad en la población en general, y entre los jóvenes en particular⁸.

En la actualidad, el sistema argentino de educación universitaria se compone por 111 instituciones, de las cuales 61 son de gestión pública, 48 de gestión privada, 1 de gestión extranjera (Universitá Degli Studi di Bologna) y 1 de gestión internacional (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) (SPU, 2017). Éstas se distribuyen en todo el territorio nacional.

Además, siguiendo los datos brindados por la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) para el año 2017, de las 61 universidades de gestión estatal, 57 son nacionales y 4 provinciales. Además, la SPU clasifica a estas universidades, según la cantidad de estudiantes, en grandes (más de 50.000 estudiantes), medianas (entre 10.001 y 50.000 estudiantes) y pequeñas (menos de 10.000 estudiantes). Las instituciones estatales son mayoritariamente medianas (52,5%), seguidas por las pequeñas (36%) y las grandes (11,5%); la UNSa. es una universidad mediana con 31.414 estudiantes⁹.

Las principales políticas orientadas a garantizar el derecho a la Educación Superior han sido el acceso irrestricto- sin mediar exámenes selectivos y sin establecimiento de cupos - y la gratuidad en las instituciones de gestión pública¹⁰. Al respecto, resulta central destacar que estas instituciones suponen una igualdad de oportunidades que no favorece a quienes pelean su ingreso y permanencia desde posiciones iniciales de desventaja¹¹. Así pues, en tanto los jóvenes que ingresan a la universidad presentan condiciones- sociales, económicas, culturales, de género, étnicas, simbólicas, etc.- heterogéneas, este principio de igualdad *"no sólo es insuficiente, sino que puede promover aún más la desigualdad"*¹².

Los datos estadísticos demuestran que Argentina presenta una alta tasa de matriculación en el nivel superior- probablemente producto de las políticas de acceso irrestricto y gratuidad a las que aludimos-: *"en el año 2012, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) entre los jóvenes de 20 a 24 años era 75,4 % en la Argentina"*¹³. Sumado

⁸ Coronado y Gómez Boulin, Ob. Cit.

⁹ Secretaría de Políticas Universitarias (2017).

¹⁰ García De Fanelli, A. (2014) *Inclusión Social en la Educación Superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación*. Pág. Educ. [online]. vol.7, n°2.

¹¹ Coronado y Gómez Boulin, Ob. Cit.

¹² García De Fanelli, A. (2014), Ob. Cit. p. 4.

¹³ Ministerio de Educación, 2014, citado en García De Fanelli, A. (2015), "La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX", *Propuesta Educativa*, n° 43. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. p. 18.

a esto, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 extiende la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario y asegura que su cumplimiento se viabilizará mediante instituciones que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, lo cual implicó la incorporación de jóvenes de sectores históricamente excluidos a la educación secundaria, de carácter históricamente selectivo.

Como consecuencia, años después, se evidencia un aumento significativo en la matrícula de las Universidades Nacionales, según los datos publicados por SPU: en el año 2006 se preinscribieron 358.763 ingresantes, en el 2012- cinco años después de implementada la ley- el número asciende a 423.920 preinscriptos, la curva continúa en ascenso y en 2017- último dato publicado por la SPU- se registran 516.305 preinscriptos.

Esta situación ha impactado en las expectativas sociales y educativas de los y las jóvenes de sectores desfavorecidos, así como en sus trayectorias de vida, permitiendo a muchos de ellos constituirse en la primera generación familiar en acceder al nivel secundario y, en algunos casos, a la Universidad.

De este modo, Argentina es el país latinoamericano que presenta el mayor valor- en tasa neta- de participación del sector con menor ingreso- per cápita familiar- en la universidad. Sin embargo, esta tasa coexiste con la menor probabilidad de culminar los estudios por parte de estos estudiantes. Así pues, los datos revelan que, si bien Argentina alcanza una adecuada cobertura de población que accede al nivel universitario, los problemas se evidencian en torno a la retención, rendimiento académico y graduación. En este sentido, la equidad en el acceso no tiene un correlato en el egreso, resultando el abandono una problemática que afecta en mayor medida a los grupos con menor nivel de ingreso per cápita familiar y a aquellos cuyos padres tienen menor nivel educativo alcanzado¹⁴.

Sucede, entonces, que quienes denominamos excluidos, logran acceder a la Universidad, pero lo hacen desde una posición de desventaja estructural, que es importante no perder de vista, ya que la “selección” que se evita con el acceso irrestricto y la gratuidad, puede terminar por realizarse en los primeros años de cursado. Al respecto, Gorostiaga, Lastra y Muiños de Brito indican que la tasa de deserción en la educación universitaria se sitúa cerca del 60% y, si bien hay pocos estudios en el país respecto a los factores asociados tanto al acceso como a la permanencia en la universidad, los datos disponibles evidencian que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera y van disminuyendo conforme se avanza en la cursada¹⁵. Además, estos autores refieren a que los niveles de deserción son más

¹⁴ García de Fanelli (2014), Ob. Cit.

¹⁵ Gorostiaga, J. M.; Lastra, K. F., y Muiños de Britos, S. M. (2017), "Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense", *Páginas de Educación*, 10 (1), 151-173. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1363>

significativos para los alumnos con menores ingresos económicos. En términos de García de Fanelli: *“las características estructurales de los estudiantes y de su entorno social, impactan sobre el rendimiento académico en el primer año y éste, a su vez, constituye buen predictor del éxito posterior”*¹⁶.

El concepto de *“inclusión excluyente”*¹⁷ resulta muy ilustrativo y esclarecedor para explicar el proceso mediante el cual el crecimiento de la matrícula se produce en un marco de procesos de igualdad que esconden la idea de que, al brindar igualdad de oportunidades, el éxito o el fracaso en los estudios universitarios dependerá de los méritos de los propios estudiantes. Este es un proceso que afecta a esa población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior. En consecuencia, brindar iguales oportunidades a quienes llegan en desiguales condiciones crea una ficción de equidad que se traduce en una reproducción de las desigualdades.

Ahora bien, esa condición de “desfavorecidos” se relaciona también con que el MCMC imposibilita la presencia de saberes otros, culturas otras, formas de organización económica otras. Los conceptos de “capital económico” y “capital cultural” conciernen a las facetas del modelo, principalmente a la capitalista y la colonial, reproduciendo la idea de una cultura que tiene valor- la europea- y un orden económico en el que el capital económico se relaciona directamente con la capacidad adquisitiva en el sistema capitalista. Lo que sostenemos con esto es que la inclusión excluyente se relaciona- además de con la desigualdad- con la anulación de otras culturas, de otros saberes, que se produce en y con el MCMC, representado en un universalismo eurocentrista.

La perspectiva decolonial permite- entre otras posibilidades- dar cuenta críticamente de las significaciones que la modernidad produce en quienes la experimentan en condición de subalternos. En ese sentido, sostenemos que la inclusión excluyente, puede ser explicada desde el concepto de universalidad. De modo que, complementamos el concepto de inclusión excluyente de Ezcurra, sosteniendo que es también un proceso mediante el cual se incluye a los individuos, mientras se excluye sus saberes, culturas y modos de concebir el mundo, en tanto la universalidad es por naturaleza excluyente.

Cuando hablamos de sectores desfavorecidos, nos estamos refiriendo, entonces, a aquellos que ingresan a las universidades desde una situación de desventaja en relación a otros. Esta desventaja puede estar determinada por diferentes factores: económicos, culturales, sociales, de género, entre otros. Así pues, entre estos encontramos a los pueblos indígenas.

¹⁶ García de Fanelli (2014), Ob. Cit. p. 19.

¹⁷ Ezcurra, Ob. Cit.

Es evidente que la masividad de las universidades tiene un correlato en la diversidad de los estudiantes que a ellas acceden, es decir que la gran cantidad de jóvenes que logran concluir el nivel medio e ingresar a la universidad presentan características heterogéneas. En consecuencia, y contemplando la insuficiencia del principio de igualdad de oportunidades, existe una tendencia a atender diferencialmente a quienes se encuentran en una situación inicial desigual. Esto se hace a partir del diseño de políticas públicas e institucionales, entre las que se destacan aquéllas que promueven la incorporación de sistemas de tutorías en las universidades nacionales y los programas de becas para los estudiantes universitarios pertenecientes a hogares con bajo nivel de ingreso¹⁸.

Estudiantes de pueblos indígenas en las Universidades

Resulta pertinente interrogarnos si las políticas estatales e institucionales orientadas a atender a los sectores que ingresan a las universidades en situación de “desventaja” atienden a la diversidad cultural. La referencia a la naturaleza colonial de las universidades argentinas deja claro que no fueron pensadas para esta diversidad; sin embargo, existen experiencias que permiten avizorar nuevos horizontes.

Entonces, nos interesan en esta investigación las experiencias de un grupo en particular: los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas. Si bien no existe ninguna definición de pueblos indígenas que logre el consenso y la aceptación universal, consideramos fundamental precisar a quiénes nos referimos cuando empleamos este término.

Stavenhagen señala que “*no existe una definición internacionalmente convenida de pueblos indígenas*”¹⁹. Además, “*definir para algunos pueblos indígenas, significa seguir siendo etiquetados, marginados y discriminados, por lo que tratan de evitar todo tipo de conceptualizaciones*”²⁰. Así, elaborar una definición de pueblos indígenas unívoca y acabada resulta una tarea difícil, pero además sería desacertado e ilegítimo intentar representar a la diversidad de pueblos indígenas en tal conceptualización. Tal pretensión representaría un acto de colonialismo, en tanto conllevaría a un borramiento de la diversidad cultural, encorsetando a los distintos pueblos en una única definición.

En la actualidad, los pueblos indígenas reivindican la preponderancia de la aplicación del criterio de la autoidentificación, por ello, es el criterio que suele tomarse en los censos y demás estudios cuantitativos sobre estos pueblos. Además, compartimos

¹⁸ García de Fanelli (2015), Ob. Cit.

¹⁹ Stavenhagen, R. (2007), *Los pueblos indígenas y sus derechos*, UNICEF, México, p. 38.

²⁰ Civallero, E. (2007), *Bibliotecas en comunidades indígenas: Guía de acción y reflexión*, Wayrachaki editora, México, p. 8.

la idea de que “*ni al Estado ni a los científicos les corresponde definir quién es o no es indígena*”²¹, por lo que cuando nos referimos a pueblos indígenas u originarios en este trabajo, aludimos a quienes se autoidentifican como tales.

Ahora bien, a los objetivos de nuestra investigación, nos interesan las experiencias de estos pueblos en las universidades. En las últimas décadas se han creado, en varios países latinoamericanos, universidades y otras Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) que, según los casos, se denominan indígenas y/o interculturales. Siguiendo a Mato, tomamos la clasificación de las IES en tres categorías, teniendo en cuenta el tipo de relación de las mismas con los pueblos indígenas:

1. Las universidades propias o universidades indígenas: han sido creadas por organizaciones o intelectuales indígenas y están dirigidas a estudiantes indígenas ya que su finalidad es la formación de intelectuales indígenas.
2. Las universidades o IES interculturales: no han sido creadas por organizaciones indígenas, pero sí en colaboración con ellos e incorporando sus propuestas educativas. Si bien se orientan principalmente a estudiantes de pueblos indígenas, son abiertas a recibir a otros estudiantes, ya que la finalidad es generar egresados comprometidos con el respeto por la diversidad.
3. Las universidades o IES convencionales: no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes²².

Por lo que refiere a estas últimas, han surgido diversos tipos de programas orientados a la inclusión de personas indígenas en universidades “convencionales”. Algunas de estas modalidades educativas han sido impulsadas por organizaciones y/o dirigentes indígenas, otras por las mismas universidades, otras mediante alianzas entre estos tipos de instituciones y organizaciones indígenas, y otras por iniciativas de los Estados. En Argentina, estos procesos son relativamente más recientes que en varios otros países de la región.

Es así que los vínculos entre los pueblos indígenas y las universidades pueden ser variados, y en esta investigación interesan principalmente los que se dan a partir de programas destinados a la inclusión de estudiantes de pueblos originarios en universidades “convencionales”, teniendo en cuenta que la apropiación e incorporación de esquemas pedagógicos provenientes del multiculturalismo clásico desafía

²¹ Trincheró, Hector Hugo (2010), "Los pueblos originarios en Argentina. Representaciones para una caracterización problemática", *Cultura y representaciones sociales*, Vol. 4, n° 8, p. 111

²² Mato, Daniel (2015), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*, EDUNTREF, Buenos Aires.

profundamente la tradición universalista y “occidentalista” de este tipo de instituciones académicas.

Mato señala el carácter monocultural de base de las IES al momento de formar profesionales provenientes de comunidades originarias. Al respecto, expresa que:

es necesario evaluar cuál ha sido el papel de las Instituciones de Educación Superior “convencionales” en la formación de cuadros políticos, profesionales y técnicos provenientes de grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación y obstáculos al ejercicio pleno de sus derechos, para que estén en mejores condiciones de construir más y mejor democracia.²³

Asimismo, es importante el análisis acerca de la manera en que las oportunidades de formación que la universidad ofrece a la ciudadanía en general (sin distinguir grupos sociales) resultan pertinentes con la diversidad cultural. Es decir, si forman profesionales capacitados respecto de la diversidad cultural de sus respectivos países, que implica diversidad de visiones de mundo, valores, modos de producción de conocimiento, tecnologías, lenguas, etc., significativos para sus respectivos campos de acción²⁴.

Como hemos planteado, las mayores posibilidades de acceso a las universidades no necesariamente se traducen en una atención a la pluralidad, por ello “*pensar la equidad e igualdad de oportunidades en educación superior sólo desde la atención al acceso, se torna insuficiente*”²⁵. Resulta pertinente, entonces, desarrollar acciones orientadas a la permanencia y graduación de los estudiantes indígenas. Esta última no depende sólo de intenciones y voluntades de los sujetos, sino que también se encuentra condicionada por otros factores externos a los mismos.

Entre las problemáticas que pueden influir en la permanencia y egreso de los estudiantes indígenas podemos mencionar, siguiendo a Hanne, los siguientes:

1. Aspectos vinculares: se relacionan con la diversidad en las formas de vincularse interpersonalmente. Así, los estudiantes indígenas se encuentran en la Universidad con la necesidad de establecer vínculos diferentes a los que acostumbran en sus lugares de origen. Además, los vínculos con sus familiares también se modifican por la distancia.

²³ Mato, Daniel (2011), *Universidades Indígenas de América Latina: logros problemas y desafíos*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires. pp. 14-15.

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ Hanne, Valeria (2014), *Políticas de acción afirmativa en Educación Superior: el caso de la UNCuyo*, Zeta ediciones, Mendoza. p. 176.

2. El desarraigo: referente a las dificultades como consecuencia de dejar su comunidad de origen y trasladarse a otro espacio, está muy relacionado con los aspectos vinculares, pero implica también otros aspectos como los tiempos diferentes, la alimentación diferente, en algunos casos, viviendas diferentes, etc.
3. Dificultades académicas: referidas a cuestiones relacionadas específicamente con las asignaturas de las carreras que estudian, pero también algunas más generales, como la complejidad de los textos, o la diferencia de lo estudiado con sus propias cosmovisiones. En este punto se suma también un aspecto vocacional, en tanto el sentimiento de estar cursando la carrera equivocada suele ser un motivo de abandono, en el estudiantado de nivel superior, en general, con características particulares en aquellos que sienten un compromiso particular con sus comunidades.
4. Diversidad lingüística: esta problemática podría considerarse como específica de los wichí, en tanto son el único pueblo de la provincia que mantiene su lengua como primera lengua, mientras que en los otros la primera lengua es el español. Sin embargo, existen regionalismos que no son aceptados en la academia, lo cual extiende esta dificultad a otros estudiantes indígenas²⁶.

De esta manera, a pesar de los avances en el acceso a la educación superior de sectores históricamente excluidos -al menos en lo que respecta a Argentina, como correlato de la obligatoriedad de la educación secundaria-, este acceso coexiste con significativas brechas socioeconómicas y culturales, que atraviesan las trayectorias educativas de los y las estudiantes indígenas. A esto se le suma el carácter netamente moderno y occidentalizado de las instituciones de estos niveles y la carencia de un abordaje real desde una perspectiva intercultural.

Reflexiones Finales

En este trabajo, problematizamos la forma en que las universidades convencionales responden, desde sus orígenes, a principios universalistas, eurocentristas, propios del MCMC en base al cual han sido creadas. La exclusión de todo aquello que no se adapta a sus parámetros, es característica intrínseca del MCMC, encarnado fuertemente en las universidades. En Argentina, estas características de la modernidad coexisten en

²⁶ Hanne, Valeria (2018), "Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta", *Alteridad*, 13 (1), 14-29. Doi <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>.

las universidades con políticas como el acceso irrestricto y la gratuidad, que crean la ilusión de que la universidad es accesible para todos y todas.

Sin embargo, el principio de igualdad de oportunidades termina por generar una *inclusión excluyente*, en tanto no contempla las desigualdades de base y, por ende, las reproduce. Esto genera que muchos estudiantes provenientes de grupos en situación de vulnerabilidad no puedan permanecer en las universidades. La respuesta del Estado y las propias universidades a esta situación se centra en la promoción de políticas focalizadas, principalmente materializadas en becas y en sistemas de tutorías.

De este panorama general, para nuestra investigación interesa centralmente las experiencias de los estudiantes que se autoreconocen como indígenas. Al respecto, nos interesa remarcar la ausencia de políticas estatales para atender a las demandas de estos jóvenes respecto al derecho a la educación superior. Sin embargo, es importante mencionar que la autonomía que poseen las universidades argentinas permite que -institucionalmente- se hayan aprobado proyectos destinados a los estudiantes indígenas, entre los que se encuentra el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblo Originarios, de la UNSa. Si bien estas políticas toman características diferentes en cada universidad, son experiencias que permiten vislumbrar nuevos horizontes, críticos al MCMC. Para avanzar hacia ellos, consideramos que es necesario analizarlas desde las experiencias de los propios estudiantes indígenas.

LAS/LOS AUTORAS/ES

María Mercedes Quiñonez

Profesora en Historia y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Salta y Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Realizó una estancia de investigación postdoctoral en la Universidad de Murcia, España. Actualmente es Profesora Adjunta regular de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET-UNSa). Es integrante del Proyecto Institucional “*Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta*” y directora del Proyecto CIUNSa 2512 “*Construcción histórica del poder en el Noroeste argentino: elites locales, procesos de institucionalización y agencias políticas, culturales y religiosas (Fines del Siglo XIX y primera mitad del Siglo XX)*”, radicado en el ICSOH. Sus temas actuales de investigación se orientan a la construcción del poder, la configuración del espacio social salteño y los procesos de institucionalización de la Historia en el siglo XX.

Anahí Morales Miy

Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Salta. Participó como estudiante y graduada en proyectos de investigación y extensión sobre política, sociedad y economía en Salta, siglos XIX y XX. Actualmente cursa el doctorado en Historia en la Universidad Nacional de Córdoba, es becaria del ICSOH (Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades- CONICET), integrante del Proyecto de Unidad Ejecutora “*Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta*” y miembro del equipo de redacción de la revista Andes. Su investigación se centra en historia socio-económica de Salta de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

Hugo Ariel Rossi

Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Salta) y candidato a Doctor en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Jujuy. Integrante del PUE “*Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta*” perteneciente a la UE ICSOH-CONICET/UNSa. Líneas de investigación: historia económica y de empresas de la Provincia de Salta en el siglo XX y corporaciones rurales y empresarias salteñas. Docente en la Universidad Nacional de Jujuy.

Luis Alfredo Fernández

Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de Salta y Doctorando en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Becario Interno Doctoral por CONICET y miembro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades – Icsoh. Integra los proyectos “Territorialidad y Poder. Conflictos, exclusión y resistencia en la construcción de la sociedad salteña” y “Pueblos Indígenas. Reconocimiento de derechos colectivos y nuevas configuraciones socio territoriales en Salta”.

Nuria Macarena Rodríguez

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta y Doctora en Humanidades, área Educación, por la Universidad Nacional de Tucumán. Fue Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) entre los años 2015-2021. Es integrante del Proyecto de Investigación Institucional para Unidades Ejecutoras del CONICET “Territorialidad y poder: Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad de Salta” (2017-2022); del Proyecto de Investigación tipo “A” del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa) N° 2514 Res. N° 408-18-CI (2019-2022); y del Proyecto de Investigación tipo “A” del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa) N° 2317 Res. N° 211-16-CCI (2017-2020). Además, es Docente Adscripta en las cátedras de Psicología y Aprendizaje y Teorías del Aprendizaje en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta y Profesora en distintas asignaturas de nivel terciario en el Instituto de Educación Superior N° 6001 “Gral. Manuel Belgrano”, Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.