

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL**

EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA Y LA CUESTIÓN INDÍGENA

LEGADO Y DEBATE EN EL MARCO DE LOS 400 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CÓRDOBA Y DE LOS 95 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

TESIS
FELIPA CASTRO

DIRECTORA DE TESIS
Mgter. MARÍA T. BOSSIO

Año: 2016

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos: Noelia, Marisel y Marcos, porque fueron y son el punto de partida para mis desafíos personales y la razón de mis logros en esta vida.

A mi Directora de esta Tesis, Mgter. María Teresa Bossio, por su entrega y entusiasmo para llevar adelante la responsabilidad de orientarme en este largo camino de construcción de conocimientos. Gracias a sus sugerencias oportunas, este trabajo tomó la forma de un libro.

A la Facultad de Ciencias Sociales por ser una institución abierta a la discusión y construcción de conocimientos vinculados a las cuestiones sociales, entre las cuales se encuentra: Educación Superior y Pueblos Originarios.

Al ICA, Instituto de Culturas Aborígenes de la ciudad de Córdoba Capital, que despertó en mí, el desafío de pensar en “mis raíces” para el logro de mi afirmación identitaria.

A los integrantes de “El Malón Vive”: Rubén Darío Paredes y Valeria Durán, por sus acertados aportes. También a Tatiana, Alfredo, Franco, Daniela, Jimena, Juan, Leonardo y Silvana, entre otros, por sus testimonios.

A Alejandra Castro, José Bompadre y Rubén Caro, quienes a través del diálogo, contribuyeron a esclarecer algunos de mis interrogantes vinculados al tema de esta investigación.

A todos los que comprenden que el ser humano es una mixtura de posibilidades y de limitaciones. ¡Gracias!

Felipa Castro

INDICE

Introducción.....	9
-------------------	---

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

1.1. Consideraciones generales acerca de los orígenes de la universidad en Europa y en América Latina.....	18
1.2. Universidad de Córdoba. Su origen eclesiástico.....	22
1.3. La Universidad Nacional de Córdoba. Funciones y Fines.....	24
1.3.1. Plan de estudios. Áreas de conocimiento y titulación.....	25
1.3.2. Universidad y los destinatarios de la educación.....	29
1.4. Universidad de Córdoba. El proceso de secularización.....	32
1.5. La Reforma del '18: “Dolores que quedan” “Libertades que faltan”.....	37
1.5.1. La Reforma y la omisión de los pueblos originarios.....	41
1.6. Los legados de la reforma y los desafíos del derecho al acceso a la	

educación superior en la actualidad.....	44
1.7. Universidad y la reflexión sobre sí misma.	48
1.8. Reflexiones y desafíos para un Nuevo Manifiesto.	49

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES ÉTNICAS INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

2.1. Los pueblos originarios y la construcción de la identidad en el territorio cordobés.....	53
2.2. Población estudiantil indígena y Universidad Nacional de Córdoba...	54
2.3. Vivencias en la trayectoria como estudiantes en la UNC.	60
2.4. Semblanza del colectivo de estudiantes indígenas.	67
2.5. Experiencias reivindicatorias culturales.	70
2.6. Retos, obstáculos y posibilidades para los estudiantes indígenas en la Educación Superior.....	73
2.7. Marco jurídico a nivel nacional e internacional que empoderan a los pueblos indígenas en Argentina.....	78

CAPÍTULO 3

LA UNIVERSIDAD Y SUS REFLEXIONES SOBRE SI MISMA A 400 AÑOS DE SU FUNDACIÓN. Marcas y percepciones acerca del sector aborigen en las prácticas conmemorativas y en decisiones políticas educativas

3.1. Los festejos de los 400 años y el reconocimiento de la cultura indígena en el territorio de la UNC.	84
3.1.1. Otorgamiento del Doctorado Honoris Causa al Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales.....	86
3.1.2. Mensaje del Presidente de Bolivia, Evo Morales en el acto de recibir la distinción que le otorgara la UNC.....	88
3.2. III Seminario Internacional: Universidad - Sociedad - Estado: "A 400 años de la Universidad en la región". Doctorado Honoris Causa al Vicepresidente del Estado Plurinacional Álvaro García Linera.....	89
3.2.1. Palabras de la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Carolina Scotto en el acto de declaración de Doctor Honoris Causa a Álvaro García Linera, Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia.....	91
3.2.2. Mensaje de García Linera, Vicepresidente de Bolivia.....	92

3.3. La Universidad en el I Seminario de Democratización de la Educación Superior. Construcción de la agenda para la inclusión.....	94
3.4. Reflexionando al cierre de los festejos y desafíos.....	107
3.5. Acciones políticas para el reconocimiento de la diversidad Cultural a través de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU).....	113
3.6. Políticas y prácticas de inclusión: programas de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE).....	121
3.7. ¿Universidad Nacional de Córdoba un espacio de diálogo con la diversidad?	128
A manera de conclusión.....	131
Bibliografía.....	136

INTRODUCCIÓN

Esta tesis da cuenta de mi interés por desarrollar un análisis acerca de cómo se incorpora la identidad indígena en la Educación Superior Universitaria, en especial en la Universidad Nacional de Córdoba, a partir del análisis del legado de la Reforma y los debates actuales en el marco de los 400 años de la misma y de los 95 años de la reforma universitaria, como así también conocer algunas expresiones de colectivos indígenas estudiantes que quieren visibilizar y construir un reconocimiento de su identidad en el espacio universitario.

El **problema de investigación** giró en torno a comprender la relación que hubiere existido y existe entre Educación Superior y la cuestión indígena. Al menos descubrir, si en los actuales debates, en los que se interrogan a sí mismos, tanto universitarios como la universidad como institución, se reconoce o no la problemática de la población indígena en los estudios superiores. Asimismo conocer el impacto que produjo la reforma universitaria del 18 en decisiones políticas para la democratización del acceso a los sectores populares y entre ellos las etnias aborígenes. Entonces, la pregunta que orientó mi trabajo final es:

¿Cómo se visibilizan los pueblos originarios, vinculados a la problemática educativa, al interior de los discursos académicos en torno a la conmemoración de 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba y a los 95 años del legado de la Reforma del 18? Las respuestas surgieron de analizar discursos de la Reforma y los actuales en los cuales se pueden percibir indicios, marcas, huellas que dan cuenta de los procesos de ocultamiento y de visibilización de los pueblos originarios relacionados con la Educación Superior Universitaria.

El trabajo contiene 3 capítulos. En el primero hago referencia a los orígenes de la universidad en Europa y en América Latina para centralizar el análisis de la Universidad de Córdoba, su origen eclesiástico, destacando sus fines y funciones. Asimismo hago referencia a Reforma del '18 y destaco la omisión de los pueblos originarios en este proceso. Hago referencia al derecho de acceso a la Educación Superior en la actualidad y las reflexiones que hace la Universidad sobre sí misma, destacando sus desafíos para un Nuevo Manifiesto.

En el capítulo 2 abordo algunas cuestiones históricas de los pueblos originarios y la construcción de la identidad en el territorio cordobés, también identifico y caracterizo la población estudiantil indígena, sus vivencias, sus experiencias reivindicatorias culturales en el marco de decisiones políticas de este colectivo. Destaco el marco jurídico a nivel nacional e internacional que empoderan a los pueblos indígenas en Argentina. Asimismo tomo la legislación que sustenta la Educación Superior, relacionada con el tema investigado.

En el capítulo 3, presento las reflexiones y desafíos que la Universidad se hizo durante los 400 días hacia los 400 años de su fundación. Asimismo, explico como aparece y se reconoce, en ese marco, una deuda pendiente que sigue siendo la cultura de los pueblos originarios; en otras palabras, estos pueblos y sus descendientes, han vivido la exclusión histórica y vinculo estos análisis con el imaginario del siglo XIX de una Argentina “sin indios”. Describo y analizo las tensiones entre el discurso de inclusión de la Universidad Nacional de Córdoba, a través de las actividades de extensión Universitaria y las aspiraciones de reconocimiento del colectivo de estudiantes indígenas.

A manera de conclusión de esta tesis, desarrollo los logros alcanzados en el recorrido de esta investigación, vinculados a la existencia de ciertos mecanismos colonizadores, tanto en los discursos actuales como en la visión de los dirigentes de la reforma de 1918. Estos mecanismos han incidido en la ausencia de la cuestión indígena en la Universidad Nacional de Córdoba. Históricamente, esta Universidad no fue ajena al proceso de

exclusión de los grupos sociales populares y de las etnias aborígenes, por su origen y sus funciones, que se explican en este trabajo.

La perspectiva teórica que elegí son los aportes de autores tales como Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo y Daniel Mato. Estos autores, consideran repensar en el tipo de vida que plantea este giro des-colonial.

Santos explica que es necesario un encuentro con el pasado para el reconocimiento de una deuda histórica. Este reconocimiento es una actitud poscolonial, no se trata de pensar el futuro sino de pensar en un encuentro con el pasado y ese encuentro con el pasado es la parte más dolorosa porque no se reduce a palabras, sino que se traduce en políticas. Por lo mismo, exhorta a prestar atención a las señales de resistencias, de luchas. Estas luchas que pueden ser locales, embrionarias, traen en sí, la aspiración de una nueva sociedad (2008). Estas ideas están vinculadas con la educación, en tanto puede ser el epicentro del cambio, o mejor, de tácticas de resistencia.

Al respecto, Walter Mignolo se pregunta ¿Qué hacemos, cuando hacemos en nombre de la descolonialidad? Piensa que, lo que se haga, debe ser a partir de la enseñanza de la Educación Superior. Un primer intento sería romper con las corporaciones que se viven al interior de las universidades, o sea, rompiendo la colonialidad del saber (Mignolo,2012¹).

Siguiendo la idea de la descolonialidad, Mignolo interpela a las disciplinas que se enseñan en las universidades; manifiesta que la descolonialidad no es una nueva disciplina sino un filtro que atraviesa muchas disciplinas. “En este sentido, la descolonización del conocimiento pasa por repensar y resolver las disciplinas y las funciones de las disciplinas” (2012).

1

Mensajes recuperados de la conferencia de Walter Mignolo, sobre “Decolonialidad e Interculturalidad”, en la Universidad Nacional del Comahue- Facultad de Humanidades. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Neuquén, 9 de octubre de 2012.

Mato (2008), destaca la situación de los pueblos originarios y analiza las limitaciones de la visión de los dirigentes de la reforma de 1918, para criticar y superar el “Legado colonial” y en consecuencia, para reconocernos como sociedades pluriculturales.

Este autor, exhorta a las universidades, la valoración de la diversidad cultural y la promoción de las relaciones interculturales. Asimismo, refiere a la acción de los movimientos indígenas vinculada a la Educación Superior y a la normativa jurídica que empodera a los estudiantes indígenas.

Estos autores me permitieron realizar un análisis de la matriz colonial que atraviesa la Institución, pero también desentrañar experiencias actuales de colectivos indígenas como el grupo “El Malón Vive” que intentan generar un espacio de reconocimiento y visibilidad en el contexto universitario.

Para los análisis históricos de la Reforma trabajé con autores como: Scotto, (2012; 2013) Crespo, Saur y Serveto(2013), Romano y Ayrolo (2012), Siebzeher (2013), Alderete (2012) y otros autores de otras instituciones que participaron en este proceso de repensar la Universidad.

En este sentido, resalto las palabras de Scotto, - Ex Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba- para poder contrastarlas con la realidad: “(...) hoy nuestra universidad sostiene una política de inclusión activa, ha consolidado su gratuidad y está más cerca que nunca antes del horizonte de la educación superior como derecho efectivo y no meramente como deseo o declaración de principios” (2012, p.5). Este mensaje pone en evidencia la relación entre los ideales de la Reforma y los ideales de la Universidad hoy. Es una invitación para pensar, si estos ideales, corren parejos a los ideales de la democracia.

La perspectiva **metodológica** que elegí es cualitativa y el carácter del trabajo es exploratorio. Realice **entrevistas**² abiertas a **informantes claves** que forman parte de la

2

La entrevista es una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación.

vida universitaria tales como estudiantes de etnias indígenas, de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Córdoba. Estos estudiantes se identifican en un colectivo indígena denominado “El Malón Vive”. Analizo la palabra de estos actores para caracterizar sus procesos organizativos en el proceso de visibilizar su identidad. Así también, realicé entrevistas basadas en un guión de temas, a funcionarios de la UNC; a la Profesora que fue responsable del Diseño, planificación y ejecución del Programa de actividades y actos conmemorativos de los 400 años de la UNC, para conversar sobre la consideración o la omisión, en estos actos conmemorativos, del colectivo de estudiantes de ascendencia indígena que conforman la población de estudiantes de la UNC. Asimismo dialogué con el Coordinador del Programa de Diversidad cultural, quién lleva adelante acciones para incorporar este eje en las actividades de extensión Universitaria en la gestión del Dr. Francisco Tamarit.

Otra herramienta metodológica que utilizo es el análisis de documentos significativos para la construcción de la institución universitaria tales como la Ley de Avellaneda, a fin de conocer la organización de la estructura del gobierno de las Universidades Nacionales, su composición y sus funciones; la Ley de Educación Superior 24.521, como un instrumento legal que regula la vida institucional; la Ley de Educación Nacional 26.206, el Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba de 1918, con la finalidad de conocer indicios sobre el reparo de la existencia de los pueblos indígenas.

De igual modo, abordé la Constitución Nacional, para verificar disposiciones vinculadas con los pueblos indígenas y los derechos de idioma, educación, identidad; el convenio 169, - Artículos 22, 26 y 27- que consagran los derechos específicos en materia de educación, a todos los niveles; la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros.

Realicé **observaciones no participantes**³ focalizadas en las producciones académicas, festejos, conmemoraciones, discursos, que hablan de la Universidad y la celebración de sus 400 años de historia, vinculada a la educación de los pueblos indígenas. El objetivo estuvo orientado a recuperar huellas o registros que den cuenta de la trayectoria de la Universidad y sus proyecciones hacia la comunidad aborígena, en tanto se considera una institución en continua transformación.

La **observación participante**⁴: participé en diferentes actividades que realizó el colectivo de estudiantes indígenas, en sus prácticas culturales, en sus actividades de construcción de la memoria colectiva.

Los datos⁵ fueron analizados desde algunas categorías teóricas referidas al reconocimiento del derecho a la identidad haciendo eje en los discursos orales como en los escritos. Este análisis me permitió la formulación de conceptos que surgieron “de la información empírica a la construcción teórica” (Gallart, 1993, p.109). En este sentido destaco algunos conceptos como los siguientes, empleados por los informantes y expresados en términos académicos según la literatura consultada:

- “**visibilizar** significa comprender y respetar, buscando nuevas formas de encarar el problema de la invisibilidad de las relaciones sociales entre sujetos cuyo origen cultural es

3

En palabras de Valles (2000) la observación no participante es una técnica de investigación; el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni **implicación** alguna. Se trata de una observación indirecta, es decir, no se observa la realidad en sí misma sino que se pasa a la observación y selección de fuentes documentales (prensa, documentos, libros de textos, vídeos, archivos, reuniones, seminarios, asambleas, etc.)

4

Es una técnica de observación conocida también como interna o activa donde el investigador selecciona un colectivo de personas y participa con ellas. Es una observación que tiene un propósito doble: implicarse en las actividades concernientes a la situación social en estudio y observar a fondo esa situación. (Valles, 2000).

5

Siguiendo a Valles (2000) los datos son considerados como la representación simbólica que pueden ser hechos, situaciones, que por sí solo no tiene valor semántico. Si el dato es analizado adecuadamente, provee información.

distinto al oficial hegemónico” (Ramírez, 2011, p.9). Esto es, comprender y respetar la cultura del otro.

- **Cultura** desde la visión antropológica, “(...) designa una pletórica variedad de fenómenos cuya característica es la significación, la teoría antropológica la ha consagrado como manifestación específica de la naturaleza humana (...)” (Gorosito Kramer, 2003, p.101).

- **Identidad**, “es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros”. (Gorosito Kramer, 2003, p. 102).

- La **identidad étnica** “sería aquel plano donde las identidades diversas que provee o permite la cultura, se licuan en sus diferencias para componer un espacio lógico, social, pero también real y pragmático, marcado por la oposición”. (Gorosito Kramer, 2003, p.103).

- **Ciudadanía intercultural**, es la ciudadanía consonante con democracias pluralistas, dado que este pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone un reconocimiento igualitario de todos, considerados como sujetos de derechos y capaces de participación. Se consideran los valores de la democracia como valores comunes y el espacio público como un espacio de todos. (Pérez Tapias, citado en Bolívar, 2004).

- **Interculturalidad**: este término no sólo hace referencia a relaciones entre culturas, sino también al reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo. Este reconocimiento implica tener en cuenta la historia común, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros; los cuales deben ser revalorizados y desarrollados para romper con la opresión, con la exclusión, la marginación económica, social y educativa.

- **Educación intercultural**, Silvia Schmelkes (2004, p. 11), sostiene que es “una relación entre personas y grupos y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad.”

Asimismo se aplicó la **interpretación** como un recurso importante para leer los mensajes explícitos e implícitos y contribuyó a descubrir el valor histórico del legado de la Reforma Universitaria.

El resultado de esta investigación puede ser un aporte para contribuir o poder potenciar la relación entre las necesidades y derechos de los pueblos originarios en el ámbito de la Educación Superior, potenciando políticas públicas que permitan la inclusión de estos sujetos históricos, protagonistas que el proceso de colonización en América Latina los excluyó. Es importante identificar los desafíos respecto a las poblaciones indígenas y su vinculación con la educación que brinda la Universidad Nacional de Córdoba y construir líneas de acción para hacer efectivo el derecho a la Educación Superior.

Considerando que la inclusión no excluyente de los colectivos indígenas en la Universidad es una cuestión de Derechos Humanos, eje en el cual el campo profesional del Trabajo Social tiene amplia trayectoria y vocación.

Es decir, el campo social es el escenario donde se manifiesta la cuestión social. Entonces, es allí donde se requiere la intervención Profesional del Trabajo Social con capacidad política para mediar, para intervenir frente a políticas institucionales arbitrarias. Considerando que la inclusión social se logra con inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad en clave de igualdad de posibilidades.

Capítulo I

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

1.1. Consideraciones generales acerca de Los orígenes de la universidad en Europa y en América Latina

La palabra universidad deriva del Latín **Universitas**. En Europa, en el año 553 se empleaba este término para designar cualquier comunidad o corporación en su aspecto colectivo. Las escuelas eran comunidades o ayuntamiento de personas que se dedicaban a enseñanza y a la educación, se llamaron Universitas. A fines del siglo XIII, la palabra empezó a usarse con el significado que tiene en la actualidad. (Covarrubias de Orozco, 1995).

La mayoría de los estudios coinciden en señalar que la primera universidad fue fundada en 1088, en la ciudad italiana de Bolonia; la de París, en 1150 y la de Oxford, en 1167. A principios del siglo XIII, en España, se crearon las universidades de Salamanca y la de Valladolid, en los años 1218 y 1240, respectivamente. Luego surgieron en otros países de Europa como en Inglaterra, Francia y Alemania. Eran organizaciones para la enseñanza y el aprendizaje de una serie de disciplinas, con la finalidad de preservar y transmitir el conocimiento considerado universal. Además, el principal propósito de estas instituciones era favorecer a la mejor organización de la sociedad cristiana y la propagación de la fe católica (Buchbinder, s.f.).

Buchbinder, manifiesta que la enseñanza estaba dividida en dos grandes etapas. Una etapa preparatoria que insumía varios años. Les enseñaban técnicas para analizar los textos escritos a través del aprendizaje de los principios de las “Artes Liberales.” Éstas, estaban constituidas por un lado, por la Gramática, la Retórica y la Dialéctica y por otro, la Aritmética, la Música, la Astronomía y la Geometría. Luego del aprendizaje de estos rudimentos podía continuar sus estudios en Derecho, Medicina o Teología, según los intereses de los alumnos.

A principios del siglo XIX, estas casas de estudios seguían conservando los rasgos adquiridos durante los tiempos medievales. De este modo, quedaron al margen de las grandes corrientes científicas e intelectuales desarrolladas durante los siglos XVII y XVIII. En consecuencia, la revolución científica y cultural de aquellos siglos, no pasó por las universidades, tampoco la formación profesional. Fueron muy poco permeables a los cambios.

Hacia finales del siglo XVIII y del XIX “las universidades experimentaron procesos de transformación. Desde entonces comenzaron a desprenderse en forma definitiva de la influencia de la Iglesia, se subordinaron a las autoridades civiles y se adecuaron a los cambios derivados del desarrollo de las ciencias y de las necesidades del estado” (Buchbinder, s.f., p.2).

En América Latina, las universidades surgieron en el siglo XVI. Giarracca, (citado en Santos, 2007) explica que la primera fue la Universidad Mayor de San Marcos, en Perú, creada en 1551; el mismo año, se crea la Universidad de México y en 1613, la Universidad de Córdoba.

Estas universidades adquirieron importancia significativa, en la época de la conquista y colonización en América. Tenían la función política, de garantizar la efectiva ocupación territorial y administrativa de las colonias. Asimismo, formar a sus funcionarios o administrativos para el gobierno de las mismas. Más adelante, en los siglos XVIII y XIX, las Universidades debían contribuir a la formación de las élites de los procesos independentistas y de consolidación nacional.

Sánchez, nos dice que las universidades fueron parte de la suprema autoridad de la colonia. Esta autoridad la representaba el Virrey, el Arzobispo y el Rector; por lo tanto, se unificaba en estas tres figuras los valores de “Poder, Dogma y Sabiduría” (1969, p. 48).

En América Latina, durante la primera mitad del siglo XX, surgieron otras universidades; las que lograron un desarrollo con el aporte de académicos americanos

formados en Europa. Estas instituciones, como sostiene Santos, (2007) en el proceso de su propia transformación, tuvieron que responder a exigencias sociales y políticas del momento histórico por las que atravesaban.

Por consiguiente, frente a los desafíos de orden económico y tecnológico, las universidades debieron ampliar tanto su misión y sus funciones como el desarrollo de estrategias para enfrentar los avances de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Sobre todo, aportar las soluciones a las nuevas formas de la actividad económica, tecnológica, social, política y cultural (Dridi y Crespo, 1999).

Las Universidades Latinoamericanas tuvieron que ampliar sus ofertas, formar profesionales, técnicos, investigadores, para el despliegue de la tecnología, entre otros campos. Es decir, las universidades públicas tienen un papel importante en la formación de profesionales, sobre todo, frente a un nuevo escenario de saberes en constante actualización. Así también “la renovación de la tercera función académica de la universidad: difusión de la cultura, y extensión social de los resultados y productos de la investigación universitaria”. (Rodríguez Gómez, 2001, p.64)

La primera universidad fundada en el actual territorio de la Argentina fue la de Córdoba. En sus orígenes, era una escuela organizada por los jesuitas y fundada para la instrucción del clero. Esta institución estaba inscripta en el mismo molde de las universidades medievales. Hasta finales del siglo XVIII, estuvo centrada exclusivamente en los estudios teológicos, como lo manifiesta Buchbinder.

En la actualidad, esta universidad responde a las exigencias sociales del contexto a través de las funciones de formación de grado, investigación y extensión. En sus Estatutos registra, entre sus fines, la formación plena de la persona humana, la formación profesional y técnica. En este mismo sentido resalta la realización de investigaciones científicas, además, entre otros fines, destaca la difusión del saber superior en el contexto social, a través de programas de extensión cultural (MECT⁶, 2011).

6

Estas funciones y fines se detallan en el siguiente Artículo que reglamenta la Misión de la Universidad Nacional de Córdoba.

Artículo 2 - Misión de la Universidad. La Universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene los siguientes fines:

a) La educación plena de la persona humana.

b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados.

c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural.

d) Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos.

e) Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución. (MECT, 2011)

En efecto, estos fines expresan, con claridad, la intencionalidad de la democratización de la Educación Superior en esta Universidad. Además esta democratización se afianza con el establecimiento de la gratuidad de la educación superior. Disposición que se establece a partir de 1949, durante la presidencia de Juan Domingo Perón y está garantizada por el Estatuto de la UNC, según el Decreto N° 29337. A partir de la gratuidad de la educación superior y el surgimiento de nuevas universidades argentinas, las matriculas no dejaron de

crecer⁷. La Universidad Nacional de Córdoba, actualmente tiene, más de 104.655 alumnos en las carreras de grado.

Sin embargo, Giarracca dice que si bien hay intentos de democratización del acceso a la Universidad, también se producen procesos de selección simbólica ya que “en la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la étnia continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio.”, dando cuenta de la dificultad de acceso y permanencia de las mayorías populares. (Citado en Santos 2007, p. 60).

1.2. Universidad de Córdoba. Su origen eclesiástico

El actual territorio de nuestro país formaba parte del Virreinato del Perú hasta 1776, año en que se crea el Virreinato del Río de La Plata. Los primeros Jesuitas “llegaron a Córdoba desde el Perú, en 1587 y a partir de entonces, Córdoba se consolidó como punto central de la vida jesuítica que tenía que irradiarse hasta los confines de la gobernación del Paraguay”. (Gracia, citado en Crespo, 2013, p. 45) Córdoba fundada en 1573, pasó a ser “la capital administrativa de una provincia jesuítica: la del Paraguay.” (Bustamante, 2012, p.9, cap.1)

El origen de la Universidad Nacional de Córdoba se remonta al primer cuarto del siglo XVII, cuando los jesuitas abrieron el Colegio Máximo para la enseñanza de Teología y Filosofía. En este establecimiento, de elevada categoría intelectual, se enseñaba a alumnos de esa orden religiosa (UNC, 2012, cap.1).

En palabras de Scotto, ya en 1610, se perfila como institución de Educación Superior:

7

A excepción del periodo de la dictadura militar entre 1976 y 1983, caracterizado por el ingreso restringido.

(...) cuando el obispo de la Diócesis de Tucumán, Fernando de Trejo y Sanabria, se comprometió con Diego de Torres, provincial jesuita, a donar dinero y otros bienes para que fueran destinados a la enseñanza de Filosofía y Teología en el Colegio Máximo que había sido fundado por los jesuitas en 1610. (2012, p. 2, cap. 1).

Este Colegio, por falta de recursos económicos fue trasladado a Chile, en 1612 y posteriormente, en 1613, fue traído de nuevo a Córdoba. En esta institución se enseñaba Arte, Teología y Cánones. Esa fue la base de la actual Universidad de Córdoba. (UNC, 2012. Cap.1).

Desde sus orígenes, en 1613, esta universidad estuvo gobernada por los jesuitas hasta 1767, fecha en que fueron expulsados del Virreinato del Río de la Plata. Los aspirantes a ingresar a la Universidad, eran jóvenes que habían tenido algún acercamiento a las letras y a los números.

En 1750, el obispo del Tucumán, Pedro M. de Argandoña, hacía referencia a la existencia de dos Seminarios para educar a la juventud, uno en Loreto y el otro en el colegio de Monserrat. Ambos dirigidos por los padres de la Compañía de Jesús (Barbero, Astrada y Consigli, en Ayrolo, 2013). Los alumnos recibían sus clases en la Universidad y en los colegios estudiaban. (Ayrolo,2013).

Al ser expulsados los jesuitas del gobierno de la Universidad, el Rey Carlos III de España decidió que los franciscanos se hicieran cargo de la misma, por dos razones : por ser más leales al poder real y porque pensaron que los curas de esa orden, por sus principios de pobreza y caridad, podían enseñar sin exigir paga alguna.

En 1784, los franciscanos lograron una moderada dotación de recursos a través de la venta de una finca de la propiedad de los jesuitas. En tanto los recursos para poder sostener el funcionamiento de la Universidad, eran escasos (UNC,2012. Cap.2).

Los franciscanos tuvieron que resolver otro problema que se había generalizado en la sociedad cordobesa: si la universidad iba a seguir bajo la dirección del clero regular (Religiosos que pertenecen a una orden y viven en conventos) o debía pasar al clero secular. (Clérigos,que no pertenecen a una orden pero si deben obediencia al obispo) (UNC, 2012, cap.2). A pesar de esta situación conflictiva, continuaron desempeñándose en el Rectorado de la Universidad y en el Colegio Monserrat (Gálvez, citado en Romano y Ayrolo, 2012, cap.3).

“En 1800, por real cédula de Carlos IV, la Universidad pasó a denominarse Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat y con ello, se le otorgaron los mismos privilegios y prerrogativas de las universidades mayores existentes en España y América” (UNC, 2012, p. 2, cap.2). Esta decisión, no es otra cosa que el resultado de la polémica existente en la sociedad cordobesa, sobre el gobierno de la universidad. Finalmente, en 1808, esta institución, pasó a manos del clero secular. El rector fue Deán Gregorio Funes.

1.3. La Universidad Nacional de Córdoba. Funciones y Fines.

La fundación de la Universidad de Córdoba respondía a objetivos fundamentales que presidían la puesta en marcha de esta Universidad, en primer lugar, formar a los defensores de la fe católica y en segundo lugar, formar a quienes irían a asumir las funciones del Estado y por lo mismo contribuyó a la constitución de una clase de élite. (Harayama, citado en Dridi y Crespo, 1999).

Estos funcionarios debían ser fieles a la corona española; fieles a una política de ocupación territorial de los dominios españoles, a través de la colonización de estas tierras.

Por lo mismo, las diferentes órdenes religiosas en el territorio de la colonia, debían obediencia tanto al Papa como al Rey, en tanto, todas las cuestiones vinculadas a la colonia, pasaban por manos de la monarquía española. (Sánchez, 1969).

En ese marco político de colonización del Virreinato del Río de la Plata, la Universidad de Córdoba, coexistió con la de Chuquisaca, ubicada en la actual Sucre, Bolivia. Por esa Universidad pasaron personalidades como Cornelio Saavedra, que en 1810, fue Presidente de la Primera Junta Provisional de Gobierno, defensor de la causa revolucionaria y Mariano Moreno, secretario de esta Junta Provisional. (Recalde, 2014)

No cabe duda que la Universidad de Córdoba, contribuyó en la formación académica de quienes ocuparían los cargos administrativos y políticos en el territorio del Río de la Plata. Es bien sabido que por las aulas de esta Universidad pasaron Alberti, Paso y Castelli, quienes participaron en distintos episodios del proceso revolucionario de Mayo, como miembros de la primera Junta Provisoria, en la sesión del Cabildo Abierto del 22 de mayo de 1810, en la Junta Grande, en la Honorable Asamblea del año XIII y en el Congreso de Tucumán en 1816. (Ramos, 1812,cap.2).

Por ejemplo, si miramos la lista de los congresales que declararon la Independencia de las Provincias Unidas en 1816, vemos que más de la mitad había pasado por los claustros cordobeses. Así, “de los 149 legisladores que actuaron en el periodo 1852-1860 en el Congreso Nacional que sesionaba en Paraná, sabemos que 62 eran abogados y entre ellos 24 habían estudiado en la Universidad de Córdoba”(Lanteri, en Ayrolo, 2013, p.211.t.1).

La Universidad fue desde sus inicios, el ámbito de formación de los intelectuales que ocuparon diferentes cargos políticos y administrativos, convirtiéndose en el “espacio de sociabilidad de élite por excelencia y en un lugar apetecible de ejercicio de poder” (Ayrolo, en Ayrolo, 2013, p.212)

1.3.1. Plan de Estudios. Áreas de conocimiento y titulación

En el Colegio Máximo, origen de la Universidad de Córdoba, se enseñaba, según Ramírez (2003), Artes (Filosofía) y Teología. La primera carrera, con una extensión de 5 años. Se otorgaban los títulos de Bachiller, Licenciado y Maestro en Artes. La carrera de Teología, 6 años de duración, también se otorgaban títulos de Bachiller y Licenciado además el título de Doctor en Teología.

El plan de estudios, respondía a lo establecido por el Consejo de Castilla en 1771 para la Universidad de Salamanca. Posteriormente, la Universidad de Córdoba, debía regirse por la constitución de la Universidad de Lima (Martínez Paz, citado en Chaves y Dain, 2013).

En cuanto a los contenidos que se enseñaba, según Burke (citado en Ramírez, 2013) la Universidad de Córdoba incluyó como cátedra **lengua indica**, a fin de que los religiosos aprendieran el **quechua**. Esta decisión de incluir la lengua de los pueblos originarios - **quechua** y más tarde el **guaraní**- se debió a un decreto de prohibición desde el Concilio de Lima a que los **indios** no deberían ser forzados a aprender las oraciones o el catecismo en latín “De todas formas, el conocimiento del **indio**, en este caso de su lengua, no era solo para alcanzar un saber, tenía un sentido instrumental, era para ejercer mejor su dominación” (Haubert, 1986; Todorov, 1989; Larrain, 1996, citados en Ramírez, 2013, p. 64). Sin duda, estos conocimientos impartidos en la Universidad, facilitarían el trabajo de **reducción** de los nativos.

También, “A pesar de que nunca cuajaran en una cátedra, tuvieron lugar estudios de medicina en la botica conservada por los franciscanos después de la expulsión, donde se analizaban hierbas y plantas que los **indígenas** usaban en virtud de su poder curativo”. (Garzón Maceda, citado en Ramírez, 2013).

Chaves y Dain, destacan la existencia de una organización jerárquica en lo que respecta al conocimiento universitario de acuerdo con los fines específicos atribuidos a cada rama del saber. En virtud de esta organización, el esquema de las áreas del conocimiento serían las siguientes:

(...) toda la carrera académica principiaba con el grado menor de Bachiller, cuya base era dada por el bachillerato en artes. Sobre esta plataforma cada facultad agregaba cursos y lecciones específicos para la obtención de dicho grado en teología, cánones o leyes, que calificaba para aspirar al de Licenciado, y luego de éste al de Doctor. Para la obtención de grados mayores, los requisitos eran más exigentes para canonistas, legistas y teólogos respecto de los de artes. En este caso, el grado máximo era el de Maestro (2013, p. 16).

La Corona española intervenía en el gobierno institucional y en el dictado de las cátedras. Bustos (citado en Siebzehner, 2013), explica que los clérigos eran considerados como funcionarios de la corona y por lo tanto, quien estaba a cargo de la dirección de la Orden Jesuítica, tenía la autoridad de decidir quiénes serían los que dictarían las cátedras, lo cual permitía reforzar la dimensión de la enseñanza y de los actos institucionales.

El rector de la Universidad debía pertenecer a la Orden. Esta disposición estaba legalizada por el Estatuto V de la Constitución de Córdoba, en el cual se establecía:

(...) que el Rector al igual que el general de la Compañía tenía absolutamente el gobierno de la dicha universidad. El rector y el vicerrector que hacía las veces de vicario general de la orden en el plano universitario y era nombrado por el padre provincial, tenían absolutas prerrogativas en la convención de doctores y maestros (...) (Romero, en Siebzehner, 2013, p.154.Tomo I.).

Posteriormente, tras la expulsión de los jesuitas en 1767 la corona acentuó su influencia sobre las instituciones. Entonces, en ese marco, el virrey fue nombrado vicepatrono de esta Casa de estudios.

Durante el gobierno de los franciscanos, las cátedras se cubrían con profesores que eran propuestos por la orden y nombrados por el virrey del Río de la Plata (UNC, 2013). En cambio, en 1808, cuando Gregorio Funes fue designado Rector de la Universidad, el clero secular se hizo cargo de la dirección y las cátedras fueron cubiertas por concursos de oposición.

Según Ramos, en 1810, resultó electo rector el obispo Rodríguez de Orellana, y Funes pasó al cargo de vicerrector. Durante este gobierno se lleva a cabo la abolición de los estamentos y el reemplazo de las togas por vestimenta cotidiana en los actos de graduación de la Universidad, coherentes con los principios revolucionarios de igualdad de los ciudadanos. (UNC, 2012. Cap.1)

En ese periodo se produce el movimiento revolucionario en Buenos Aires. La noticia llega a Córdoba y por decisión del intendente de esta ciudad, se reúnen y deciden no apoyar a la nueva junta de Gobierno, instalada en Buenos Aires. Desde Córdoba, se inicia una contrarrevolución organizada por Liniers, Orellana y otros. Frente a la ausencia del Rector Orellana, se hace cargo del gobierno de la Universidad el Deán Gregorio Funes. Este fue elegido diputado por Córdoba, para constituir la Junta Grande, en 1810. Entonces, fue reemplazado, en su cargo de Rector, por José Gregorio Baigorri. (Ramos, 2012, cap.2).

En 1813, Funes, estando en Buenos Aires, redactó el “Plan de estudios para la Universidad Mayor de Córdoba” con lo que venía a cumplir un compromiso asumido antes de que lo envolviese el torbellino revolucionario. Introduce aritmética y geometría, matemáticas, lenguas modernas y reduce el espacio dedicado a la metafísica e introdujo, en jurisprudencia, el estudio del derecho romano (Buchbinder, en Diblasi y Peón, 2005).

Sin embargo, la educación que se brindaba en la Universidad de Córdoba, se consideraba precaria y conservadora (Sánchez, 1969). Precaria en función de las escasas exigencias para ser profesor, bastaba con conocer los compendios de saber de su tiempo y haber pasado por la censura de la inquisición. Se valoraba que la enseñanza fuese transmitida con la mayor fidelidad posible, lo cual tornaba al saber académico en un proceso repetitivo que también era exigido a los estudiantes. Era conservadora, porque la educación universitaria era un mecanismo de reproducción de la élite dominante (UNC, 2012. Cap. 2).

Durante el periodo de conformación del orden colonial, tanto los teólogos como los filósofos habían delineado la percepción de autoridad, control, poder y una manera jerárquica de ordenación del mundo y los modos de relación entre gobernantes y súbditos (Gallagher, 1976; Maravall, 1981; Sánchez Agesta, 1953 en Siebzehner, 2012). Es decir, la Universidad de Córdoba establecía conceptos a través de los cuales se podía seleccionar lo que era válido y adecuado a los fines de legitimación del sentido de autoridad (Siebzehner, 2012). Además, la **religión** y el **latín** eran los símbolos de supremacía de conocimientos que representaban un modo particular de aprender, de interpretar y de transmitir el mundo.

En síntesis, el modelo universitario instaurado por el poder colonial, fue regulado y controlado por las órdenes religiosas. Los profesores, eran eclesiásticos; primero fueron jesuitas, luego franciscanos y clérigos seculares, a excepción de los que se desempeñaban en Leyes, que eran civiles.

1.3.2. Universidad y los destinatarios de la educación

Los beneficiarios de esta educación, era la élite política y cultural de las diferentes gobernaciones del Virreinato, como Salta, Córdoba, Buenos Aires. Por lo mismo, en los inicios del sistema colonial, ingresaban jóvenes, entre la edad de 12 o 14 hasta los 21 años. No se debe obviar que la finalidad principal de la Universidad fue formar a los futuros

dirigentes orientados al comercio, a los problemas de litigio o a la evangelización de los indios (Ramírez, 2013).

Los criollos americanos por mucho tiempo no accedieron a la Universidad, menos los jóvenes de los pueblos originarios, ni los mulatos, ni los zambos, debido a la condición racista de la política colonial (Recalde, 2014). Es más, tanto los profesores de la Universidad como los alumnos, vivenciaron la **inquisición**, que según Elorza “fue una válvula de seguridad de la monarquía absoluta” (citado en Vasallo, 2009, p.14) que actuó como un mecanismo de control social.

En consecuencia, hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX la Universidad, cumplía el papel para el cual había nacido: “capta a los hijos de militares, comerciantes o hacendados enriquecidos para entrenar a su élite administrativa” (UNC, 2012, p. 4. Cap. 2). Tanto en esta Universidad, como en la de Charcas, los estudiantes, todos criollos, eran clasificados en dos categorías, según era el poder económico de sus padres: por un lado estaban los *manteístas* y por otro los *colegiales*. Los primeros, eran de familias menos pudientes, económicamente, en relación a los otros jóvenes que conformaban el segundo grupo. La educación de los *colegiales* comenzaba en la niñez, asistiendo a colegios para la clase privilegiada (UNC, 2012).

Recordemos, en esta época, entre 1700 y 1800, había un ahondamiento de rivalidades entre criollos y españoles; el mestizaje y el creciente abismo entre el campo y la ciudad, eran factores que profundizaban las diferencias y restringían el acceso a la Universidad (Roig, citado en Weinberg, 1987).

Asimismo, las distancias entre los lugares de origen y la Universidad de Córdoba, el conocimiento del latín, los costos de residencia, las ceremonias y los trajes eran elementos diferenciadores entre un grupo y otro (Weinberg, 1987).Sobretudo, el lugar de nacimiento. Había preferencias por los nacidos en España. De tal modo, “Manteístas y colegiales aunque tengan méritos personales, por el solo hecho de ser criollos serán excluidos de los más altos honores políticos, reservados a los nacidos en España” (UNC, 2012, p.4. Cap.2).

Esta realidad descrita, nos habla de una segmentación social y de hecho, la educación se convirtió paulatinamente en un importante elemento aristocratizante.

Las investigaciones realizadas por Vasallo menciona como los jóvenes que pretendían estudiar en la Universidad Jesuítica de Córdoba debían cumplimentar la información requerida a través de “los estatutos de limpieza de sangre” (2009, p.14). Estos estatutos comprendían toda la información sobre la genealogía del alumno. El alumno debía probar la legitimidad de su nacimiento, su pertenencia a la religión cristiana, el origen de los padres o sea su **linaje**; además, no tener ascendencia judía y, la ausencia de nota de mulato entre otras exigencias. Sin la cumplimentación de estos requisitos no podían acceder al título de grado (Vassallo, 2009).

Presta (citado en Vasallo, 2009), manifiesta que la universidad era un espacio sólo abierto a la formación de élites en el contexto de una sociedad jurídica e ideológica, asentada en las diferencias raciales y étnicas. Posteriormente, en 1621, ese estatuto de limpieza de sangre se debía presentar para el ingreso a las aulas y permanecer en el archivo de la Universidad (Vassallo, 2009). Desde luego, este estatuto, era un dispositivo de control social que producía una situación angustiante en los aspirantes a los estudios universitarios, según el relato del caso presentado por esta autora (UNC, 2012).

Entonces, sólo podían estudiar quienes respondían a tales exigencias y según Ramírez (1991), la Universidad fue, desde sus orígenes, un trampolín social, especialmente para los *colegiales*. Pasar por sus aulas tenía un valor para ocupar un lugar social de privilegio, en tanto eran preparados para ser funcionarios de gobierno.

Con posterioridad, en 1852 fue abolida la “limpieza de sangre” pero quedó la marca en la historia de la Educación Superior Universitaria, no sólo en Córdoba, sino en Latino América. Al respecto, Mariátegui manifiesta que “España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de

casta” (2005, p. 75). Como lo expresa este autor, los inicios de la Universidad de Córdoba fue un privilegio de casta.

Eran necesarios algunos cambios como por ejemplo: modificar la “rancia legislación que pretende conservar la pureza de sangre como factor diferenciador y conservador de las prerrogativas de los blancos” (Weinberg, 1987, p.56).

De igual manera, permitir el desarrollo de los avances científicos que se propagaron en Hispanoamérica con retraso. Esta asincronía es explicable tanto por la censura y por las diversas trabas impuestas a la propagación de las novedades científicas (Weinberg, 1987). Estas ideas de cambio impulsaron a una paulatina secularización de la universidad.

1.4. Universidad de Córdoba. El proceso de secularización

A partir de 1767, luego de la expulsión de los jesuitas, los franciscanos se hicieron cargo de la dirección de esta Casa de Estudios. Estos religiosos tuvieron que afrontar conflictos económicos. No era, como sostenían obispos y virreyes “que los franciscanos se conformaban con unos tristes alimentos que les daba el Colegio (de Monserrat)” (UNC, 2012, p.2, cap.2). Hacían falta recursos económicos para sostener el funcionamiento de la Universidad.

Otra situación que preocupaba a las autoridades de Córdoba estaba vinculada con el gobierno de la Universidad, ¿debía estar en las manos del clero regular, o pasar al clero secular⁸? Este debate hizo que la sociedad cordobesa, con influencia en los asuntos políticos, fuera tomando posición en la situación de los franciscanos. Por un lado los apoyaban y defendían su labor frente a la Universidad; por el otro, los cuestionaban, esta

8

El clero **regular** está integrado por religiosos que viven en conventos, y responden a las normas y disciplina de la orden a la que pertenecen. En cambio el clero **secular** son religiosos pero no hacen profesión ni siguen una regla religiosa. Poseen bienes materiales como los laicos (UNC, 2012.Cap.2)

situación de tensión en torno al gobierno de la Universidad no deja de ser una lucha política entre los franciscanos y el clero secular (UNC, 2012).

Los desacuerdos, entre “franciscanos y el clero secular por la dirección de la Universidad, derivó en una transformación institucional. Por Real Cédula, de Carlos IV, pasó a denominarse Real Universidad de San Carlos y de Nuestra señora de Monserrat” (UNC, 2012, p.11, cap.1). En 1808, el Doctor Gregorio Funes fue designado Rector de la Universidad. Desde entonces el clero secular se hizo cargo de la dirección de la Universidad.

En 1820 se vivía un estado de desorganización y de luchas entre unitarios y federales. En esta fecha se produce el derrocamiento de José Rondó, Director Supremo de las provincias Unidas del Río de la Plata.

Ante la ausencia de un gobierno nacional, el General Juan Bautista Bustos, gobernador de Córdoba, provincializó la Universidad y el Colegio de Monserrat (UNC, 2012, cap.1.) Según Chaves y Dain en lo concerniente al régimen universitario, entre 1820 y 1854, no hubo cambios sustanciales. Se mantuvieron los rasgos que respondían a un orden tutelado por los preceptos religiosos, propios de la Universidad colonial hasta 1879, en que se elabora un nuevo Estatuto. (2013)

Justo José de Urquiza, en 1852, luego de la batalla de Caseros, asumió la gobernación de Buenos Aires. Desde entonces pensó en la posibilidad de la transferencia de la Universidad de Córdoba a la Nación. Aspiraba a una serie de modificaciones para la nueva época universitaria, como las cátedras por oposición, la incorporación de bibliografía, la modificación de los métodos de enseñanza, entre otros aspectos. Esta posibilidad de transferencia, de la Universidad de Córdoba a la Nación, aumentaba en función de la situación política y las dificultades financieras del Estado provincial (Chaves y Dain, 2013).

Además, según lo expresado por las autoras, la “penuria económica del estado provincial, además de ser materia recurrente en la documentación oficial y motivo de

desinteligencia entre el gobernador y el claustro, determinó un contexto favorable a la nacionalización” (Chaves y Dain, 2013, p.18). Esta situación facilitó al Estado Nacional la transferencia tanto de la Universidad Mayor de San Carlos como del Colegio de Monserrat, al ámbito nacional. Además esta decisión del gobierno de la Nación estaba abalada por la constitución Nacional de 1853 que en su artículo 16 expresa que una de las atribuciones del Congreso Nacional es dictar planes de instrucción general y universitaria (Chaves y Dain, 2013).

En 1854 se nacionaliza la Universidad de Córdoba y el Colegio de Monserrat, en el marco del gobierno del presidente de la Nación, Justo José de Urquiza, esta “conversión (...) en instituciones nacionales, constituyó uno de los aspectos del amplio y complejo proceso de afianzamiento del Estado Nación, cuya capacidad de reproducirse simbólica y políticamente estuvo ligada a la construcción de un sistema nacional de instrucción pública” (Chaves y Dain, 2013, p.15). Esta transferencia fue aprobada por decreto del 8 de abril de 1854. Estos decretos se convirtieron en Ley Nacional en 1856. Las aspiraciones del Estado Nacional era hacer tantas modificaciones hasta poner a la Universidad a la altura de las necesidades presentes. Entonces, el Congreso de la Confederación solicitaba al Ejecutivo Nacional una reforma más radical que incluyera la fundación de nuevos cursos. (Chaves y Dain, 2013)

De tal modo que entre 1860 y 1880 se iniciaron esas reformas académicas. En este sentido la Universidad Nacional de Córdoba se dio una Constitución Provisoria y se aprobaron reformas a los planes de estudios (Borello, 2012).

En 1864, se suprimieron los estudios de Teología. De hecho “(...) el cambio más definitivo fue que a partir de esta Constitución, el bachillerato en cualquiera de los ramos dejaba de reputarse grado universitario, con los que ya no se le conferían sus símbolos de distinción” (Chaves y Dain, 2013, p.19); o sea, se suprimieron los títulos de grado a los bachilleres de todas las carreras.

En virtud de estas modificaciones, “Bajo la presidencia de Sarmiento-1868/1874⁹- la ciencia cobró particular impulso mediante la incorporación de profesores extranjeros, especializados en Ciencias Naturales y Exactas” (Borello, 2012, p.3). Entonces, en 1873, se crea la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas. Más adelante se llamó Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. En el mismo año, en el seno de la Universidad nace la Academia de Ciencias Exactas y el Observatorio Astronómico.

Hasta 1874, la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, y la Academia funcionaron como una sola institución. A partir de esta fecha -1874, bajo el gobierno del Rector Lucero, - se separaron, la Academia debía funcionar fuera de la Universidad a fin de que cada una de estas instituciones lograra sus propósitos fundacionales. (Borello, 2012) De esta manera, la Universidad Nacional de Córdoba, abrió sus puertas al avance de las ciencias y a la diversificación de sus ofertas educativas, a través de una política de modernización del espacio académico. Estas decisiones significaron una ruptura del formato escolástico.

La Universidad Nacional de Córdoba durante este periodo expande sus carreras profesionales: la Facultad de Ciencias Médicas se crea en 1877, por Ley 874 del Poder Ejecutivo. Asimismo, en septiembre de 1878, en el Congreso se aprobó “una ley por la que se creaba la Facultad de Humanidades en la Universidad de Córdoba” (Chaves y Dain, 2013, p.23) Todo un avance en el proceso de modernización de la Universidad, para ponerla a la altura de las exigencias del momento histórico.

En 1885 se sanciona la Ley N° 1597, denominada Ley Avellaneda, la primera legislación nacional universitaria. Este instrumento legal establece, en su primer artículo, las bases a las que se debían ajustar los estatutos de las Universidades sostenidas por el Estado. En el marco de esta Ley, las Universidades lograron su autonomía. En palabras de Chaves y Dain (2013), esta Ley contempla el gobierno autónomo y la dotación de recursos a la casa de altos estudios.

9

Este agregado me corresponde.

Esta Ley establece algunas normas acerca de la composición de los órganos de gobierno, de las atribuciones y alcances generales de la universidad, de la organización interna de la Facultad, la responsabilidad de cada Facultad en lo que respecta a los Planes de estudio, la certificación y las designaciones de docentes (Naidorf y Perrotta, 2010, citada en Perrota, 2012).

Antes de la sanción de la Ley de Avellaneda, 1885, esta institución se regía con el “Estatuto General de la Universidad Nacional de Córdoba” de 1879, en el que se disponía que para acceder a los cargos de gobierno,- claustro, consejo superior, rectorado, decanatos y facultades- debían ser miembros titulares del cuerpo universitario, por lo mismo, sólo los profesores titulares e interinos podían acceder a esos cargos. Además, para ser rector o decano debían ser licenciado o doctor por esta Universidad o ser catedrático en la misma, en caso de haber sido graduado en otra (Chaves y Dain, 2013, p. 25). Este Estatuto, según estas autoras, estuvo en vigencia hasta 1886.

La Universidad de Córdoba elaboró un nuevo Estatuto General aprobado por Decreto del Ejecutivo Nacional en 1886 “La estructura política de la institución se componía de la Asamblea, el Consejo Superior, el rector y las facultades de Derecho y Ciencias Sociales, de Ciencias Médicas, de Ciencias Físico-Matemáticas y de las que en adelante fueran creadas” (Chaves y Dain, 2013, p. 27). Los cambios sufridos en la estructura social, cultural y económica del país han influido en los procesos de modernización de las instituciones educativas en general y en particular de la Universidad Nacional de Córdoba.

A manera de síntesis, Scotto expresa:

Nuestra universidad se transformó en estos 400 años. Nacida confesional, se hizo secular, primero gradualmente y luego completamente, bajo la esfera de la metrópoli española. Luego pasó a depender de las autoridades nacidas con la Revolución de Mayo. Se tornó provincial a partir de 1820 hasta que fue nacionalizada en 1854.

Esas transformaciones, como las de la Nación Argentina, no nos llevan a dudar de aquella referencia fundacional (...) Nos reconocemos en esa historia, porque es la misma que acumuló, en 400 continuos años, 385 mil graduados (...) (2012, p. 2. Cap. 1).

En la construcción de esta Universidad aportaron jesuitas, franciscanos; ortodoxos y transformadores; teólogos y científicos, estos protagonistas, orientaron su labor hacia una Universidad Nacional.

1.4. La Reforma del '18: “Dolores que quedan” “Libertades que faltan”

La Universidad americana, hacia fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX cumplía con el papel para el cual había nacido: “capta a hijos de militares, funcionarios, comerciantes, hacendados enriquecidos para entrenar a su élite administrativa”. (UNC, 2012, p.4 Cap.2) Esta función elitista de la Universidad generaba la reproducción de las jerarquías sociales.

Según Tünnermann Bernhein (2008) la universidad y sociedad marcharon sin contradecirse hasta la Reforma Universitaria del año 1918, en tanto durante la época colonial y en la primera centuria de la república, ésta, no hizo otra cosa que responder a los intereses de la clase dominante.

A pesar de que los estatutos de “limpieza de sangre” quedaron abolidos en 1852, cuando la legislatura provincial sancionó una declaración en la que manifestaba que la educación en la Universidad de Córdoba, es pública; sin embargo, Vassallo (2009), manifiesta que la Universidad continuaba aceptando sólo a las élites en tanto podían pagar sus estudios. La clase media emergente, comenzó a presionar para lograr el acceso a la formación superior y protagonizó el movimiento para derrumbar muros “que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores” (Tünnermann Bernhein, 2008,

p.17).Estas presiones generaron las condiciones para que el movimiento reformista se iniciara en junio de 1918.

“La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 es el símbolo de una época conflictiva de cuestionamiento de estructuras sociales anquilosadas” (Peixoto Batista, 2008, p.132). Los estudiantes aspiraban a la expulsión de los profesores universitarios vitalicios y el cambio de reglas para el nombramiento de los mismos. Consideraban como urgente que esta institución responda a “la necesidad de modernización y democratización de la enseñanza.” (Puiggrós, 2013, p. 66, Tomo II)

Los reformistas aspiraban a un cambio en las formas autoritarias de gobernar. Entonces, estos jóvenes se levantaron para arrancar el arcaico concepto de autoridad, contra el régimen administrativo, los métodos de enseñanza y el gobierno oligárquico (Federación Universitaria de Córdoba, FUC, 1918).

A estas necesidades de cambio, se sumó la escasa orientación hacia los estudios más sistemáticos en el campo de las ciencias exactas y naturales. Los estudiantes denuncian que los contenidos y la metodología empleada por los docentes estaban viciados de dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad alejada de la ciencia y de las disciplinas modernas. De tal modo:

“(…) la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse y hacerles imposible la vida en su recinto” (FUC, 1918, p.17).

Cuando se analiza el origen de la Reforma de 1918, surgen diferentes hipótesis. Una de ellas sostiene que “se habría tratado de demandas de la pequeña burguesía urbana, un

sector cuyos intereses alcanzaban a antagonizar con los de la clase obrera” (Puiggrós, 2013, p. 65, Tomo II).

Julio V. González, manifiesta: “Significaría incurrir en una apreciación errónea hasta lo absurdo, considerar a la Reforma Universitaria como un problema de aulas (...) la Reforma Universitaria es parte de una cuestión que el desarrollo material y moral de nuestra sociedad ha impuesto a raíz de la crisis producida por la guerra” (En Mariátegui, 2005, p. 87).

La Reforma Universitaria (...) es antes que nada y por sobre todo, un fenómeno social que resulta de otro más general y extenso, producido a consecuencia del grado de desarrollo económico de nuestra sociedad, lo cual es un error estudiarlo solo bajo la faz universitaria, como problema de renovación del gobierno de la Universidad, o como problema de la faz pedagógica. (Mariátegui, en Kohan, 2011, p. 16).

En general estos autores coinciden en que la Reforma Universitaria no es sólo un problema pedagógico sino también, es una consecuencia del fenómeno social y económico. Esta situación se vivía ya en los inicios del siglo XX, en el cual el desarrollo de la industria fue acelerando la diferenciación de las clases sociales “que forzosamente ocurre cuando la sociedad capitalista llega a determinadas condiciones de su desarrollo económico” (Hurtado de Mendoza, en Kohan, 2011.p. 16). Además, la creciente masa de inmigrantes que llegaba a territorio argentino con ideas socialistas y liberales comenzó a participar y organizar los sindicatos y las federaciones obreras.

Acevedo Tarazona (2011) da cuenta de este proceso diciendo “La nueva clase media urbanizada, que pugnaba por ingresar a la universidad fue el principal actor del movimiento reformista que intentaría a cualquier costo lograr acceder a la universidad, un espacio de privilegios que durante mucho tiempo había sido dirigido por la tradicional oligarquía terrateniente y el clero”.

Para democratizar la Universidad eran necesarios aquellos principios básicos que los actores del movimiento habían proclamado y que sentaron las bases de la democratización de la Universidad (Mariátegui, 2005). Ellos son:

- La autonomía universitaria
- El cogobierno
- La libertad de cátedra
- La investigación
- La extensión de la actividad universitaria a la sociedad
- La docencia libre
- El régimen de concurso

Acevedo Tarazona (2011) manifiesta que la autonomía universitaria es el punto más polémico y trascendental de la Reforma, la universidad debía ser autogobernada, formulando sus propios estatutos y programas de estudio. El cogobierno es un punto importante en la discusión de los reformadores ya que implica que, tanto los profesores como los estudiantes y egresados participen en el gobierno universitario. Este principio se puso en práctica en casi todas las universidades de América Latina. La libertad de cátedra o docencia libre con cátedras paralelas y cátedras libres, garantiza la posibilidad de existencia de diferentes corrientes de pensamiento, sin censuras ni represiones. Asimismo, explica que esta coexistencia de una variedad de cátedras le permitiría al estudiante elegir libremente, según sus posibilidades y preferencias. En cuanto a la investigación y extensión universitaria, las considera troncales para el proceso de producción y socialización de los conocimientos. Esto es, describir, comprender y explicar los problemas sociales. Finalmente, sobre el régimen de concurso, manifiesta que permite democratizar la selección de los profesores, sin otra condición que su trayectoria académica e idoneidad profesional.

Para Mariátegui (2005), los hitos más importantes que marcaron el rumbo hacia la democratización de la Universidad fueron: la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades y el funcionamiento de las cátedras libres paralelas a las oficiales, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia. En definitiva, todas estas reivindicaciones y logros permitieron la reinvención de la Universidad para responder al

desafío que planteaba el ingreso “en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente” (Tünnermann, 2008, p. 19).

Los estudiantes pertenecientes a la élite burguesa, fueron los actores involucrados en la Reforma; impulsados por el ideólogo Deodoro Roca y el apoyo de otros intelectuales como Aníbal Ponce, Manuel Ugarte, Saúl Taborda, Alejandro Korn, Alfredo Palacios, José Ingenieros o Gabriel del Mazo (Recalde, A, 2010).

La juventud universitaria, en las primeras décadas del siglo XX, fueron actores que construyeron la polarización entre el clericalismo y el laicismo modernizador, por lo que demandaban un cambio radical en el funcionamiento y gobierno de la universidad (Navarro, 2013, Tomo II).

También participaron de este movimiento otros jóvenes, pertenecientes a la clase media emergente, “en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero (...) La Universidad hasta la Reforma fue un coto cerrado de las clases superiores” (Tünnerman Bernhein, 2008, p.17).

1.5.1. La Reforma y la omisión de los pueblos originarios

El Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, es la expresión de la rebeldía de los jóvenes del '18. Rebelión en contra de las injusticias, los planes de estudios anacrónicos, los modelos de exámenes y en contra una educación clerical, entre otros aspectos.

Este movimiento de Reforma tuvo sus logros: la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, el cogobierno, la democratización universitaria, que contribuyeron a la transformación universitaria. En este marco de democratización de la Universidad no incluyó en su agenda a la población indígena y mestiza, sería una de las “libertades que

faltan”. Esta población no tenía un reconocimiento como ciudadanos de derecho en los inicios de la república, estaban invisibilizados como ciudadanos.

Córdoba estaba poblado por Comechingones antes de la conquista y la colonización. Vassallo (2012) presenta un caso del estudiante universitario, hijo de una comechingón. Este joven, mestizo, mantuvo el secreto de su identidad étnica, durante el cursado, pero a causa de los “estatutos de limpieza de sangre” no podía acceder al título de grado. Este caso, es uno de los dolores que quedan incrustados en la historia silenciada de la UNC. De este modo, este lugar de privilegio quedaba reservado sólo para los españoles católicos y sus descendientes. Como se dijo, esta historia pertenece al pasado.

En el Manifiesto, cuando los reformistas exhortan a los “Hombres de una República libre”, surge la pregunta si en esa generalidad de los hombres de la República libre, están incluidos los pueblos originarios ya que en su contenido, no se encuentran indicios de su mención ni el reconocimiento de su existencia. En todo caso, se nota la ausencia de las particularidades de los hombres libres. ¿A quiénes se referían? ¿Se podría pensar en una tácita negación o indiferencia al reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas aborígenes? Esta omisión sintetiza lo expresado en el Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. “los dolores que quedan son las “libertades que faltan” (FUC. 2012, p. 17).

En Córdoba la cuestión indígena no es una agenda del pasado. Los primitivos moradores de esta región están presentes hoy, a través de sus descendientes¹⁰. Se autodenominan los “Hijos del Suquia” (C.I.I.C.A, 2009). Vivieron y viven encubiertos y mixturados entre los otros habitantes de esta ciudad. Se suman a los Comechingones, los Collas, Mapuches, Tehuelches, Diaguitas, Diaguitas Calchaquíes, entre otros. Viven en Córdoba y conforman el grupo de los indígenas urbanos (Stagnaro, 2008).

10

Se reconocen descendientes por pertenencia a una comunidad de sangre, es decir tienen sangre indígena y por lo tanto, entiendo, que son indígenas.

Se puede analizar que entre las libertades que faltan, está la posibilidad de que estos sujetos pudieran des-ocultarse, visibilizar su identidad indígena sin correr el riesgo de ser segregados o excluidos por su origen. Así, de este modo, con la identidad descubierta, poder adscribirse a esta institución. O sea, hacer una práctica del derecho a la educación superior universitaria.

Vassallo, manifiesta que se trataba de “una sociedad estamental” (2012), donde estos estudios era el privilegio de unos pocos. Eso fue ayer; no debe serlo hoy. La universidad es de todos y, como dice Guevara: “que la Universidad se pinte de negro, que se pinte de mulato, que se pinte de pueblo; porque la Universidad no es patrimonio de nadie y pertenece al pueblo (...) ese es el sueño de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez” (en Kohan, 2011, p.3).

La universidad pública es de todos, que se pinte también, con los colores de la wiphala, símbolo de la unidad de los pueblos originarios y este reconocimiento sea una práctica de visibilización de un sector que sufrió la **anulación** de su existencia en la medida en que se auto negaron como identitarios indígenas para lograr estar entre sus pares. El resultado fue la invisibilización y luego, el auto-silenciamiento.

Los líderes del movimiento tenían como objetivo cambiar el gobierno universitario y criterios ligados al acceso a la Universidad tanto de docentes como de estudiantes. Esto implica un proceso de democratización, que en este momento histórico incluía, también, a una población específica que eran los jóvenes burgueses y liberales obviando otras como por ejemplo, a los pueblos originarios. Estos habían sido excluidos del ser nacional¹¹ con un modelo civilizatorio europeo.

A pesar de esta obvedad, voluntaria o involuntaria, desde 1918 se facilitó el “acceso a la Universidad para provincianos y para los sectores populares”. (Sánchez 1969, p.60)

11

Interpretando a Hernández Arregui, (2010) el ser nacional es el ciudadano que pertenece a una comunidad establecida en un ámbito geográfico jurídicamente organizada como nación argentina.

Suponemos que esos sectores populares son también la expresión de la diversidad cultural; síntesis de la convivencia de multi- culturas. Cabría también, pensar que la omisión de los pueblos originarios como depositarios del derecho a la educación se deba a la existencia tácita de ciertos dispositivos de control social inscriptos en las expresiones y acciones de los Reformistas del 18. O sea, pensar en la *vigencia*, implícita, de los “estatutos de limpieza de sangre”; que desde los orígenes de la universidad, dificultaron las posibilidades de acceso a la educación superior y en consecuencia, la imposibilidad de la práctica de un derecho.

Al respecto, Mato explica que “Muy lejos estábamos aún de que las ideas de reconocimiento, valoración y respeto a las diferencias culturales (...) alcanzaran el lugar que ocupan hoy en día en los imaginarios sociales y en las agendas de intelectuales y de movimientos sociales” (2008, p. 136). Según este autor hoy, la cuestión de los indígenas y educación, tal vez, era inimaginable.

En la actualidad la consideración de la diversidad cultural es un derecho humano. Esta consideración haría posible reemplazar dolores que quedan por libertades que faltan. Tal vez, este proceso de reflexión sirva para que los estudiantes, la comunidad de profesores, el gobierno universitario, pudieran engendrar una nueva idea de universidad. Como lo dice Mato, una universidad capaz de “criticar y superar el racismo y la incapacidad de reconocernos como sociedades pluriculturales (...)” (2008, 137).

1.6. Los legados de la reforma y los desafíos del derecho al acceso a la educación superior en la actualidad

En este proceso de indagación de fuentes escritas, se analizó El Manifiesto Liminar y cómo diferentes especialistas miran los objetivos de la Universidad que asegure derechos e inclusión para los pueblos originarios y otros colectivos y a la vez, conocer cuáles son los desafíos para lograrlo. Este documento es el legado de algunos debates contemporáneos. El

objetivo de este análisis fue identificar en los discursos y análisis actuales, algunas huellas o registros visibles que hagan referencia a los pueblos originarios en relación a educación y universidad.

Los autores fueron seleccionados teniendo en cuenta la posición política e ideológica en cuanto a los temas de interés vinculados con la Reforma y los derechos a la educación universitaria, la inclusión de las clases populares, la Universidad Nacional de Córdoba y las reflexiones sobre sí misma y los desafíos que se plantean para una reedición del Manifiesto para el nuevo milenio. Estos análisis contribuirán en la búsqueda de respuestas a la pregunta de investigación:

¿Cómo se visibilizan los pueblos originarios, vinculados a la problemática educativa, al interior de los discursos académicos en torno a los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba y a los 95 años del legado de la Reforma del 18?

En este debate contemporáneo sobre la Reforma, toman la palabra autores tales como: Carolina Scotto, Pablo Alabarces, Alejandro Grimson, Alberto Sileone, Judith Naidorf, Sebastián Torres, entre otras personalidades. Hacen análisis teóricos y políticos sobre: La Reforma Universitaria y el Manifiesto. Ambos documentos ocupan un lugar importante en la agenda de los compromisos de la Universidad, como parte del Estado y de la sociedad. Siendo, esta institución destinataria del derecho de acceso al bien público: la Educación Superior Universitaria.

Pablo Alabarces, dice que la Universidad, siguió siendo un espacio para privilegiados, a pesar del movimiento reformista. “Como nunca desde la Reforma del ‘18, la Universidad se ha vuelto un reducto de privilegios: de los que llegan por privilegiados, de los que egresan por privilegiados, de los que permanecen como privilegiados” (2012, p.41).

Este mensaje nos invita a pensar, en el privilegio, desde otra perspectiva; desde el valor de la posibilidad de entrar, permanecer y egresar de la universidad, tanto para los sectores populares, pueblos originarios y otros sectores. Fue y es un desafío. Un acto de

justicia que todas las personas puedan acceder al derecho a la educación, de tal modo, que no sea un privilegio para unos pocos.

Grimson (2012) realiza un análisis acerca de la mirada a las necesidades de la sociedad es todo un reto para la Universidad Nacional de Córdoba. En consecuencia, se estaría hablando de un cambio radical. Entre esas necesidades estarían las posibilidades de acceso de los sectores sociales, postergados del **privilegio** de ir a la Universidad. Para que, estos grupos, pudieran cumplir con los sueños domésticos; sueños de la familia de los sectores populares.

No se trata de ir tras utopías, ni se trata de pedidos imposibles, se trata de aspiraciones de las y los jóvenes, ciudadanos aborígenes, de **acceder** a esta Educación Superior que “(...) pervive en las memorias populares mucho más como posibilidad de cambiar una trayectoria familiar, de que cualquier pibe pueda llegar a ser médico o abogado, que la hija o hijo de cualquiera pueda llegar a ser presidente”. (Grimson, 2012, p. 47) En otras palabras, además de cumplir con los sueños domésticos; sería romper con una **injusticia**.

En efecto, se haría justicia, como manifiesta Grimson, “justicia en el derecho al acceso al conocimiento y la formación, justicia en la posibilidad de transformar el propio destino [...]” (2012, p.47) Sin duda, este derecho les permitiría el ejercicio de otros derechos y de otras libertades, de este modo, se reducirían las históricas desigualdades, sobre todo, en lo sociocultural, que tiene el peso suficiente para profundizar las desigualdades educativas a nivel universitario. |

En el mismo sentido, Alberto Sileoni, expresa que “La Universidad debe promover valores democráticos, reforzar y desarrollar las identidades culturales y, desde esos valores, integrarse a redes de diferentes regiones” (2012, p.13) y exhorta a soñar una universidad comprometida con el futuro del pueblo e impulsa al desarrollo de los derechos individuales y colectivos; bregando por las identidades. Temas polémicos en el seno de los movimientos **indígenas**, que luchan, hoy, por el reconocimiento de las **diferencias étnicas y culturales**.

Este reconocimiento, de la diversidad de identidades que pueblan esta Córdoba ancestral,¹² también será una práctica de justicia social.

Además, este autor expresa: “ la lucha permanente contra la injusticia social, la pobreza y la desigualdad de oportunidades, flagelos que impactan también sobre la educación superior, reclama a la universidad otra forma de concebir y de utilizar la producción de conocimiento (...) así como pensar la formación de universitarios para asumir y superar sus propias realidades” (2012, p.14).

De igual manera, Naidorf, pensando en los desafíos de un Manifiesto para un nuevo milenio propone que las Universidades sean “laboratorio de prácticas emancipadoras y democráticas”, (2012, p. 50) donde el ciudadano de los sectores populares, de los **pueblos originarios** o de las **etnias** diferentes, encuentren un lugar de preparatoria para ser profesionales con espíritu y el sentimiento hacia su Tierra, depositaria de la mística indígena. De esta manera, la Universidad sería un “espacio de memoria y de futuro”, como lo dice Naidorf.

En suma, considerando a la Educación Superior, un derecho humano, este derecho se convierte en una condición necesaria para erradicar todas las formas explícitas o implícitas de exclusión a este bien educativo. A fin de que este pedido no sea una consigna vacía, este derecho, supone la existencia de derechos universitarios, es decir:

El “Derecho de Universidad” es una idea que contiene los derechos de los universitarios, pero que integrando al Estado como actor sujeto a los deberes sociales que permitan garantizar un efectivo acceso a la educación en todos los niveles, hace también de la Universidad pública un actor que debe inscribirse en

12

Hago referencia a Córdoba antigua, con pobladores originarios entre ellos los Comechingones y los Sanavirones.

un proyecto nacional y articularse con las políticas públicas de inclusión”
(Torres, 2012, p. 62).

Ahora bien, el ingreso irrestricto no es suficiente para que los jóvenes permanezcan en el Sistema Educativo Universitario, hace falta que el **Estado** sea el nexo mediador entre los derechos sociales, políticos y culturales.

La Universidad Nacional de Córdoba, según la encuesta¹³, on line, de la Red Bien¹⁴, cuenta con alumnos que se reconocieron aborígenes o descendientes, de aborígenes. Estos estudiantes permanecieron, primero en el anonimato, luego, se visibilizaron, solamente, cuarenta y siete alumnos.

Si bien existen diferentes planes y programas de becas, los estudiantes, de los sectores populares, los de las minorías étnicas, ven como una necesidad actual, contar, entre los derechos **sociales**, las oportunidades de **empleo**, que son escasas para responder, con dignidad, a sus necesidades básicas de alimentación, acceso a la cultura, recreación; y en el ámbito de los derechos **políticos**, poder participar en la vida democrática de su institución o en el ámbito donde vive, sin impedimentos por su pertenencia a minorías étnicas y, el derecho **cultural**, vinculado al acceso a los diferentes componentes de la cultura: el arte, producciones artísticas y al mismo tiempo poder mostrar sus propias prácticas culturales, sin ser objeto de discriminación.

13

Este relevamiento de los estudiantes que son miembros o descendientes de una comunidad de Pueblos Originarios fue planteado en el primer Encuentro de Pueblos Originarios organizado por la secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación en 2012 y llevada a cabo en mayo de 2013. (Secretaría de Asuntos Estudiantiles, UNC. 2013). No obstante, según Valeria (2016) desde la SAE, en Córdoba, no se hizo un análisis exhaustivo de los resultados de esa encuesta. Manifiesta que sólo se emitió una noticia en la web sobre resultados provisionarios, de los cuales se deducían aspectos que no condicen con la realidad.

14

La Red Bien es un espacio institucional que nuclea a los secretarios de Asuntos Estudiantiles y de Bienestar Estudiantil del sistema universitario nacional y funciona en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional y la SPU. (SAE, UNC, 2013)

1.7. Universidad y la reflexión sobre sí misma

En este proceso de reflexión para una reedición del Manifiesto, en este milenio, “La universidad debe detectar y contrarrestar las formas de apropiación capitalista del conocimiento, que hacen hoy de las Universidades públicas y de las instituciones nacionales de desarrollo científico nuevos terrenos de colonización”. (Torres, 2012, p. 61) Todos estos mecanismos dificultan el ejercicio real del derecho a la Educación Superior. Por lo mismo, el Manifiesto, debiera ser el motor que permita nuevas preguntas para nuevas transformaciones y poder construir la Universidad que todos esperan que sea.

Esta Universidad Nacional de Córdoba, acumula en su historia, cuatrocientos años de vida. En esta historia, la Reforma de 1918, contribuyó a orientarla “hacia un futuro de transformaciones permanentes (...) el Manifiesto sigue sugiriendo que los ideales pueden conectarse con la acción” (Scotto 2012, p.8). Acción vinculada con los proyectos colectivos, sociales y culturales de una sociedad. En otras palabras, significa orientar el flujo de sus esfuerzos para unir universidad y realidad.

En rigor, las necesidades circulan en el contexto social. Frente a esta realidad, esta Universidad, tiene la responsabilidad política de “imaginar su misión evitando la tentación de la autorreproducción y el fantasma del aislamiento.” (Scotto, 2012, p.9) De hecho, romper con el aislamiento, implica, entre otras cosas que la universidad debe ir al pueblo, “(...) para llegar al pueblo hay que sentirse pueblo, hay que saber qué es lo que quiere, qué es lo que necesita y qué es lo que siente el pueblo” (Kohan, 2011, p. 22). Entonces, un acercamiento al pueblo permitiría conocer, si algún Comechingón, Sanavirón, Colla, Diaguita u otros, pasaron por las aulas de la Universidad Nacional de Córdoba.

A pesar de algunas omisiones, no se pueden negar que hay cosas de 1918 que son conquistas inderogables como la autonomía, el gobierno colegiado y la libertad de cátedra.

Estos logros, son el cimiento para perfilar desafíos para un nuevo Manifiesto en tanto hoy, las transformaciones políticas que está viviendo el país han puesto a la Universidad pública ante la necesidad de reflexionar sobre sí misma.

1.8. Reflexiones y Desafíos para un nuevo Manifiesto

Como una aproximación a los nuevos **desafíos de la Universidad** para este siglo que estamos viviendo, las reflexiones pueden versar sobre su misión en la formación de profesionales; su lugar en la producción de interpretaciones culturales; sobre su papel de mediadora cultural en las relaciones entre estado y sociedad y sobre la naturaleza de su carácter público.

Entre esos desafíos, solo a manera de ejemplo, la Universidad Nacional de Córdoba podría ampliar su **misión en la formación de profesionales**, con disposiciones para humanizar la práctica de la enseñanza, valorando la diversidad cultural¹⁵; desde una perspectiva intercultural¹⁶. Entonces, “los estudiantes que provienen de los pueblos originarios, podrían sentirse incluidos y sin temores a prejuicios, ni por sus orígenes ni por sus características idiosincrásicas” (Informante clave, 2013).

Esta reflexión se vincula con las expresiones de los líderes del movimiento reformista en el Manifiesto “La juventud ya no pide. Exige se le reconozca el derecho a pensar por su propia cuenta” (2012, p. 21). Entonces cabría preguntar, si en las prácticas actuales subyace alguna dimensión del pasado autoritario, bloqueando, según Carli, las “formas y sentidos nuevos” (citado en Saur y Servetto, 2013, p. 15). Pero, democratizar las formas de las prácticas, sin que esto signifique, “el barro chapaleado” (Alabarces, en Alderete, 2012, p.

15

Diversidad cultural hace referencia a diferencia; a la existencia de culturas distintas dentro de un grupo de personas o en una sociedad.

16

Desde este punto de vista, la enseñanza se daría en un marco de respeto a las diferencias culturales; que permita el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo a través de un diálogo intercultural.

42). Más bien, se trata de humanizar la práctica sin perder el sentido formativo. De hecho, estas aspiraciones acerca de una “convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados” ya figuran entre las misiones de la Universidad Nacional de Córdoba (MECT, 2011, p. 5).

En virtud de las funciones de la Universidad Nacional de Córdoba, en el ámbito de su relación con el entorno, se plantea como desafío de la articulación de prácticas culturales identitarias del contexto y la población en la que está inserta. En tal sentido, el develamiento de los aborígenes urbanos, que no siguen estudios regulares y que viven en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba y el reconocimiento de sujetos productores en el campo de las artes, como música, canto, danza, poesía y otras expresiones constituirían un nuevo desafío para esta institución. En consecuencia con estas acciones se estaría respondiendo al sentido de la institución como un espacio que permite circular y traducir saberes. De este modo “La Universidad realizará una labor organizada y permanente en el seno de la sociedad” (MECT, 2011, p.44).

De igual manera, en el ámbito de la investigación, la Universidad como productora de conocimientos tiene otro desafío, coherente con la producción de interpretaciones de la realidad; donde se condensan culturas diversas: conocer la cosmovisión, la lengua, necesidades, saberes y valores de diferentes etnias aborígenes. “de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades y poder desarrollar nuestras sociedades acorde con nuestras peculiaridades” (Matos, 2008, p. 138).

En consecuencia, que esas revisiones y reflexiones permitan poner en evidencia la cuestión aborígen en el debate de hoy y en los debates futuros. Considerando que hasta el 2013, pasaron por la Universidad inadvertidos. En tanto, recién en ese año, se llevó a cabo, el primer **relevamiento de estudiantes de pueblos originarios**.

De este modo, ese camino auto-reflexivo que la Universidad pública hace y haga en el devenir del tiempo, se oriente a potenciar sus capacidades y condiciones de generación de profesionales calificados y comprometidos, no solo con el desarrollo del sistema

productivo que requiere mano de obra calificada, sino también como productora de conocimientos que nutran la construcción de nuevas formas de interacción con la sociedad que se muestra cada vez más compleja y multicultural. (Santos, 2007).

Este autor, Santos, hace referencia al reconocimiento de esa diversidad y su articulación a las ciencias para dar paso a una nueva institución: la pluriuniversidad, con base en el diálogo entre conocimientos a través de diferentes prácticas que se sintetizan en una “ecología de saberes” (2007, p. 67). En otras palabras, se refiere a prácticas que se enmarcan en la perspectiva de la interculturalidad.

Finalmente, queda por decir que la juventud de ayer, la de 1918 y la de hoy, “cree que ha llegado la hora de plantear este (...) problema a la consideración del país y de sus hombres representativos” (FUC, 1918, en Alderete, 2012, p.19) para encarar el desafío de hacer del derecho a la educación universitaria y de la inclusión de la diversidad, una práctica social concreta.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES ÉTNICAS INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

2.1. Los pueblos originarios y la construcción de la identidad en el territorio cordobés

Córdoba fue y es multicultural; con migrantes originarios de otras provincias, de otros países latinoamericanos y los nativos descendientes de comechingones. Todos con trayectorias personales e históricas diferentes (Stagnaro, 2008).

Según el Instituto de Culturas Aborígenes¹⁷ “Los discursos históricos sociales hegemónicos han ido configurando en el imaginario colectivo a la ciudad de Córdoba como “la docta,” la de las campanas; debemos decir que Córdoba también es la Córdoba ancestral” (CIICA, 2009, p. 7).

Hasta el año 2004, la cuestión indígena era un tema ignorado en las representaciones colectivas, al menos en la ciudad de Córdoba. En este contexto se había sostenido en la historia oficial que “en Córdoba no hay aborígenes” (CIICA, 2009, p. 8)

En torno a la existencia o no de los indios en Córdoba las representaciones colectivas se manifestaban con las siguientes expresiones: “Si los hay, son indios sueltos que no forman una comunidad territorializada”; “Si los hay, son de otras provincias” y “Si los hay son morochos” (Stagnaro, 2008). Con estas tipologías se estigmatizaba al indio. Entonces ser indio en Córdoba tenía una significación negativa.

Estas afirmaciones se sustentan en los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Originarios de 2004-2005. En este censo, Córdoba, registró 5.119 Comechingones, 528 Sanavirones que se reconocen descendientes en primera generación del pueblo indígena al que pertenece. A este número, se le debe agregar el reconocimiento de la co-

17

Esta Institución se creó en 1992, en la ciudad Capital de Córdoba, como una Academia, con el objetivo de abordar temáticas referentes a las culturas aborígenes. En 2003 pasó a ser Instituto de Educación Superior con el objetivo de “Rescatar, promover, defender y preservar la participación y el desarrollo de las culturas originarias en la ciudad de Córdoba.”(ICA, 2011, p. 29)

existencia de otros pueblos aborígenes como los Diaguitas y Diaguitas Calchaquíes, Coyas, Tehuelches, Mapuches (ECPI, 2004/2005).

2.2. Población estudiantil indígenas y Universidad Nacional de Córdoba

Según los datos estadísticos de la encuesta complementaria de pueblos originarios de 2004-2005, Córdoba registró la existencia de 5.647 descendientes de pueblos aborígenes. Por lo mismo, se pensó que entre la población de estudiantes que asisten a la Universidad Nacional de Córdoba, podría haber alumnos pertenecientes a alguna de las etnias aborígenes. Hasta el año 2013, no se tenían datos al respecto, ya que “nunca se había hecho un relevamiento de esas características en la universidad en sus casi 400 años; tampoco había registros de un relevamiento de este tipo a nivel nacional” (Durán.2014, p.139)

Del mismo modo, manifiesta que se necesitaba “una **encuesta** que diera cuenta de nuestra presencia y que permitiera legitimar nuestra propuesta de diseño e implementación de políticas universitarias para la participación del estudiantado indígena”. (Durán, 2014, p.139) En otras palabras, se requería el **reconocimiento** de la presencia indígena en la Universidad Nacional de Córdoba.

En el año 2012, los estudiantes indígenas de Córdoba, plantearon la necesidad de una encuesta para conocer la población aborígen en las universidades del país y en particular en la de Córdoba; lo hicieron en el marco del Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios, en la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus), de Roque Sáenz Peña (Provincia de Chaco).Este evento fue organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

Como una respuesta a este pedido, en el año 2013, a través de la Red Bien- que nuclea a funcionarios de Bienestar Estudiantil de todo el país- se llevó a cabo una **encuesta**

Nacional - on line- para conocer la existencia de alumnos descendientes de comunidades aborígenes autóctonas entre la población de universitarios.

La esperada encuesta fue realizada por la Red Bien, en mayo de 2013. Según los datos recogidos, “655 estudiantes de universidades nacionales participaron en el relevamiento aportando datos sobre su grupo étnico, lengua materna, dominio de la lengua española, distancia desde su residencia hasta la unidad académica donde cursan, su participación en tutorías y su inclusión en esquemas específicos de ayuda económica” (Red Bien,2013) de los cuales 47 estudiantes que asisten a la Universidad Nacional de Córdoba, se adscribieron, en forma voluntaria, a un grupo étnico aborigen. De los cuales 22 pertenecen a los pueblos collas; 7 son de descendencia mapuche; 1 se reconoce descendiente de tehuelches y 17 de otros pueblos que no están precisados¹⁸. Según estos datos, estos estudiantes decidieron des-ocultar su identidad indígena.

Sin embargo, estos datos representan 0,045% de 104.655¹⁹ alumnos que compone la población total de la Universidad Nacional de Córdoba, en las *carreras de grado*, y no reflejan las expectativas de los estudiantes indígenas, por lo que Durán, manifiesta que:

(...) en la Universidad Nacional de Córdoba la presencia indígena es un hecho, aunque no todos los estudiantes indígenas se identifiquen como tales ya que la colonialidad se reproduce entre nosotros, tornando desventajoso el auto reconocimiento-agrega- no podíamos forzar procesos de identificación indígena. Fue sintomático corroborar la presencia del discurso del mestizaje como principal argumento para minimizar la ascendencia indígena. (2014, pp.138; 139).

18

Según Valeria (2016) “Lo que ocurrió es que por inoperancia de nación al redactar la encuesta, sólo se incluyeron unos pocos pueblos en el listado a seleccionar, por lo que faltaban pueblos entre las opciones. Estos fueron reemplazados por la opción **otros**”.

19

Según los datos estadísticos de los años 2012 / 2013, actualizados a febrero de 2014. UNC.

En consecuencia, a los líderes de ascendencia aborígen, les preocupaba la dificultad de visibilizar la presencia indígena entre la población estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba; en tanto, la mayoría de estudiantes que consideraban de ascendencia indígena no se reconocían como tales (Durán, 2014).

Esta situación del no reconocimiento del origen indígena, puede deberse a una situación de subordinación cultural, tal como lo manifiesta un estudiante entrevistado:

Es un problema de prestigio cultural, por un lado; y una falta de reconocimiento estatal, por el otro. El segundo punto hace al primero, porque el estado argentino sigue reconociéndose en sus discursos presidenciales como una nación homogénea culturalmente o, a lo sumo, como "hijos de inmigrantes" (europeos, claro). Desde mi punto de vista, esta falta de reconocimiento de la pluriculturalidad y el multilingüismo que hay en nuestro país, no permite que los individuos terminen de desarrollar y aceptar su propia identidad cultural (Estudiante, A.M. 2015).

En otras palabras este prestigio cultural que menciona este estudiante, denota la existencia de un imaginario que representa a Córdoba como una provincia blanca, moderna y civilizada, sin indios, o al menos, negados étnicamente. (Katzer, 2009) Este hecho de desidentificación étnica indígena se puede interpretar, por un lado, siguiendo a Durán que el discurso del **mestizaje** es la razón que minimiza la ascendencia indígena; en tanto “ha operado como un dispositivo biopolítico, al instrumentalizarse como mecanismo de civilización – ciudadanización de los indígenas” (Katzer, 2009, p. 60) y por otro lado, se puede entender que estos estudiantes “reproducen el silencio de quienes durante varios siglos fueron silenciados. Sus palabras habían sido negadas por las autoridades coloniales y poscoloniales” (Bauer, en CIICA, 2009, p.3).

En tal sentido, habría que tener en cuenta que la **diferencia** socio cultural o étnico, parece ser que no es considerada una cualidad a respetar, más bien es sinónimo de discriminación, de desigualdad, lo que muchas veces se analiza que suprimiendo las diferencias se aboliría la desigualdad.

En un intento de luchar contra la discriminación, muchas veces, los estudiantes de descendencia indígena, han tenido que adoptar una identidad clandestina (Bartolomé, en Tamagno, 2009), como lo expresa una informante:

Que todos estemos ciudadanizados y no hayamos vivido en una comunidad "oficializada" no niega nuestra pertenencia. Acá, incluso debemos cambiarnos la forma de vestirnos. (...) nuestro derecho colectivo, o nuestro derecho al pleno ser...debemos cambiarlo por lo que los otros entienden como derecho (Estudiante, I.C. 2015).

Por lo tanto, este ocultamiento de la identidad aborígen involucra la portación de una identidad clandestina, fruto de la estigmatización étnica,-que han sufrido como aborígenes-que induce al desarrollo de una cultura de la negación (Bartolomé en Stagnaro, 2008). De lo cual se deduce que *lo indígena* está marcado con realidades de discriminación desde el lugar del otro étnico (Stagnaro, 2008).

Yo estudio en la Facu (...), y la verdad venir de un pueblo tan pequeño de la puna jujeña era algo muy nuevo, no ser igual a los demás, sentirse excluida, le confieso que hice todo lo posible por integrarme (...); el ambiente de la Facu (...) no es nada fácil (...) Ocultar quizás mi identidad para poder compartir otras experiencias fue lo peor que pude hacer en mi vida, (...)" (Estudiante, I.C.2015).

La versión de esta entrevistada revela una clara división social y cultural entre los estudiantes. Dolores Juliano (2003, p. 35) manifiesta que “no existe ninguna cultura sin conflictos, y desconocerlo es una forma de enmascarar sus enfrentamientos internos”. Si bien todas las culturas están atravesadas por contradicciones internas; fragmentaciones por diferencias étnicas, culturales; de posición económica y/o social, ello no implica naturalizar estas desigualdades ni los privilegios que algunos gozan.

Luego del análisis de la información recabada a este colectivo se pudo construir algunas tensiones entre las categorías *igualdad y diferencia*. Por un lado se tienen expresiones como la siguiente: “no ser igual a los demás”, desde la **dimensión cultural**, se interpreta una limitación para insertarse en el grupo, en el contexto de estudio. Esto es una manifestación de querer “ser iguales”. Por otro lado, hay quienes se resisten a la homogeneización²⁰ cultural y defienden las diferencias culturales. Es decir, apuestan por la diversidad cultural, en tanto lo diverso es sinónimo de distinto.

Entonces, nos encontramos, frente a dos polos que se tensionan; por un lado, la *homogeneidad cultural* y por otro, la *diversidad cultural*. Juliano (2003) entiende que cultura es una construcción social. Cada grupo de manera particular, produce, practica y valora sus producciones culturales que, al parecer, la homogeneización las borra.

Desde la **dimensión social**, se podría decir, siguiendo a Juliano, (2003) que existe tensión entre los que piensan que “todos somos iguales” y por otro lado, “todos somos diferentes”.

Algunos de los estudiantes, optan por “*la igualdad*” ante el temor a ser discriminados e intentan borrar “*las diferencias*” por su pertenencia a una determinada etnia aborigen y adoptan una identidad clandestina; como lo expresan las informantes. Al respecto, Bartolomé (en Tamagno, 2009), manifiesta que muchas veces la *diferencia* fue considerada

20

En palabras de Mignolo (2012), homogeneización es el predominio de una determinada cultura.

sinónimo de *desigualdad*, y se creyó que suprimiendo las diferencias se aboliría la desigualdad. No obstante, hay estudiantes que defienden el derecho a la *diferencia*.

Si estas categorías - igualdad y diferencia - las analizamos desde la **dimensión política**, tendremos, por un lado, estudiantes aborígenes que aspiran a la *igualdad* en derechos políticos para acceder a otros derechos, sean éstos de carácter colectivo o, individual. Por otro lado aspiran al diseño de políticas que respondan a sus necesidades particulares, mejor dicho, a sus *diferencias* tanto étnicas como culturales. Estaríamos frente a otra tensión: *iguales pero diferentes*.

De igual modo, desde la **dimensión educativa**, se podría decir que existe una tensión entre lo *universal*²¹ y lo *particular*. Ya que la mayoría de los estudiantes indígenas acuerdan que la oferta educativa universitaria está pensada para estudiantes no aborígenes, en tanto brinda conocimientos monoculturales que niegan la existencia y el valor de las culturas particulares. Por lo tanto aspiran a una educación en el marco de respeto hacia la diversidad. O sea, requieren el diseño de políticas específicas o *particulares* que respondan a las necesidades culturales, desde posiciones de igualdad.

En palabras de Juliano (2013), el reconocimiento de las *particularidades* generarían estructuras diferenciadas según las posibilidades y necesidades específicas. Es decir, se consolidarían las **diferencias**, segmentando, aún más, lo social en lugar de respetar la diversidad cultural y étnica.

De este modo, en este proceso de des-invisibilización y dignificación de lo indígena se despliega la identidad ciudadana²² tanto civil como política y social. Si bien los pueblos indígenas han sufrido **mestización** y han perdido algunas características particulares, en cuanto a vestimenta y modos de actuar para adecuarse a las costumbres de una ciudad,

21

Para Segato (2012), ese predominio, no es otro que el eurocentrismo tanto sociorracial como epistémico y rechaza la presencia de otros conocimientos distintos al dominante.

22

La identidad ciudadana está íntimamente relacionada con la ciudadanía democrática; comprende el goce de una *igualdad* vinculada a un conjunto de derechos y obligaciones que forman parte del contrato social, por pertenecer a un Estado Nacional (O'Donnell, 2004).

como lo es Córdoba, mantienen vigentes algunas prácticas culturales de los pueblos originarios y a partir de las cuales miran el mundo (Katzner, 2009). Entonces el proceso de ciudadanización no logró inhibir la pertenencia a una determinada etnia. Sin embargo, deben encarar un cambio en la manera de vivir en la ciudad, para estar al tono con las costumbres occidentales.

En este sentido, se entiende que, tanto la **identidad ciudadana** - de la que habla una informante - como la **mestización**, son consideradas estrategias o dispositivos para la regulación o normativización, en este caso, de la población aborigen. Es decir, con estas estrategias se lograría el disciplinamiento y la unificación de todas las etnias. En este sentido, Foucault (1979), expresa que el Estado emplea una serie de estrategias para obtener el sometimiento de los cuerpos y el control de las poblaciones, mediante las decisiones políticas y el poder que se introduce en la vida y en el cuerpo de cada uno de los sujetos.

Entonces, ciudadanía y mestización, en la literatura política, son términos que ponen en tensión la homogeneización, por un lado y la necesidad de ser diferentes, por otro. Al considerar que **todos son iguales**, se podría interpretar que se re-instalaría el discurso de la inexistencia de indios, en Córdoba.

Los estudiantes aborígenes, con el objeto de no permanecer en el anonimato, en el silenciamiento, en tanto, históricamente fueron excluidos, intentan manifestar su presencia, constituidos como cuerpo público, en el predio de la ciudad Universitaria, a través de diferentes prácticas culturales o ritos, como: la Celebración del “Inti Raymi”, en el mes de junio - Año Nuevo de los Pueblos Originarios - y el culto a la “Pacha mama,” en agosto de todos los años, a partir del 2009.

Sin embargo, a pesar de la contradicción que pudiera existir entre ser reconocidos como diferentes, estos estudiantes asumen la **identidad ciudadana** para hacer uso de sus derechos. En efecto, Aboy Carles,(2009, p. 71) considera que “Ser ciudadano es ser miembro de un espacio común de derechos, de formas de acción y participación que hacen

posible la **modificación**²³ de aquellas instituciones(...) a las que llamamos “derechos”, sean estos de carácter colectivo o individuales”.

Como se dijo anteriormente, este colectivo ciudadanizado, constituido por particulares, manifiesta la necesidad de contar con **políticas universitarias** para la participación del estudiantado en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, empoderados como ciudadanos políticos, con identidad aborígen.

Los 47 estudiantes indígenas, que participaron en la encuesta de la Red Bien, asistieron, en agosto de 2013, al primer encuentro de estudiantes universitarios de pueblos originarios, convocado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, para intercambiar experiencias y dar a conocer la situación de este grupo. El objetivo de este encuentro fue perfilar estrategias y líneas de acción para este colectivo de estudiantes. (SAE.UNC, 2013) Este acercamiento fue una aproximación a sus expectativas.

2.3. Vivencias en la trayectoria como estudiantes en la UNC.

La cuestión indígena no se agota en los 47 estudiantes que se reconocen como pertenecientes a alguna etnia aborígen, ni con los “nuevos comechingones que han comenzado a decir que no hubo una extinción (total) ya que Córdoba es un receptor de migrantes de otras provincias como Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y de los países limítrofes que adscribiendo a otras etnias se reconocen aborígenes” (Stagnaro, 2008, p. 6).

Este resurgimiento étnico indígena se concretiza en un **colectivo** de estudiantes indígenas, “El Malón Vive,” organizado como **movimiento**. Movimiento es una forma de acción no institucional que “Reivindican para sí mismos un tipo de contenidos que no son ni privados, (...) ni públicos” (Offe, 1968, p.174), en tanto las normas o decisiones políticas que regula las relaciones intragrupo no afectan a otros miembros de la sociedad; ni son

23

Lo resaltado en negrita, me corresponde.

reconocidas como legítimas por las instituciones y actores políticos oficiales. Estos (...) movimientos, meramente sociales (...) recurren a formas de acción perfectamente legitimadas como el uso de la libertad cultural (...) reconocidas legalmente” (Offe, 1968, p. 175). Sus líderes son reconocidos por su carisma.

Este grupo porta ideales claramente definidos, frente a la oferta educativa universitaria y como estudiantes hacen escuchar sus voces. Implícitamente, manifiestan el objetivo principal, centrado en la resistencia contra la dominación y unificación del pensamiento a través de la educación que reciben. Entonces, articulan sus propuestas en distintos frentes: cultural, artístico e histórico.

Sabemos que nuestra lucha es de **resistencia** y de recuperación de nuestra historia y cultura, por lo tanto la concebimos como una lucha anti sistémica, creemos que el sistema actual solo busca la dominación y unificación del pensamiento, generar un solo razonamiento; sin respetar los distintas expresiones de otras culturas y pueblos. Somos conscientes de que una de las fuentes y fundamento de ese poder se crea dentro de la Universidad, son sus profesionales (no todos) quienes van aportando a la reproducción del sistema. (EMV, 2009).

Estas palabras, denotan una protesta como ciudadanos con identidad aborígen. Por consiguiente, la lucha de estos estudiantes es contra el sistema que “busca la dominación y la unificación del pensamiento” (EMV, 2009) desde luego, se podría interpretar que el ordenamiento social de la población en general y en particular, la población estudiantil universitaria, fueron consideradas sin tener en cuenta la filiación étnica, justamente, por el proceso de ciudadanización en el que todos eran iguales. Es decir, la homogeneización borró las diferencias culturales.

Ossola (2010), refiriéndose al tema, manifiesta que la oferta educativa universitaria está desarticulada de las necesidades de este sector, con realidades distintas tanto en lo

étnico, en lo económico, en lo sanitario, y en lo educativo. Esto es una consecuencia de una ausencia del registro de las demandas de la población indígena y por lo mismo existe una inconexa función de los organismos estatales debido a la escasez de políticas en torno a este sector. De hecho, uno de los protagonistas sostiene que: “El Estado argentino sigue reconociéndose, en sus discursos (...) como una nación **homogénea** culturalmente o, a lo sumo, como "hijos de inmigrantes"(europeos, claro) (...) (Estudiante, M., 2015)”

Frente a esta homogeneización-asimilación, emerge un rechazo de parte de estos estudiantes hacia la propuesta educativa universitaria, que refleja una intencionalidad integracionista ya que las políticas educativas desconocen las culturas diferenciadas que portan los estudiantes de descendencia aborigen, estas diferencias culturales se desdibujan a través de la homogeneización (Bartolomé, en Tamagno, 2009).

Nos encontramos frente a una situación antagónica entre la universalidad y la particularidad. Es decir, una sociedad multicultural- como la de Córdoba - engendra una situación de incertidumbre frente al reconocimiento de los derechos socioculturales, a grupos particulares- como lo es este colectivo de estudiantes aborígenes- que aspiran a una universidad que sea al mismo tiempo, democrática y justa (Díaz Polanco, 2005).

(...) decidimos conformar como un grupo de estudiantes aborígenes como una herramienta de esta lucha, generando un espacio en la UNC, con la intención de trabajar en nuestros derechos y cosmovisión para no perderla y recuperar los saberes de nuestros pueblos; sus ciencias y verdades las cuales han sido **negadas**²⁴, ocultadas o tergiversadas en pos del desarrollo de este sistema actual (EMV, 2009).

Estas palabras señalan su convicción para hacer valer el derecho que les corresponde como ciudadanos con identidad aborigen. Asimismo, luchan por la recuperación de su cosmovisión. Esta situación, tensaría la relación entre los estudiantes y la Universidad Nacional de Córdoba. Aunque *la tensión*, es inherente a todos los sistemas sociales, en tanto es un signo que incita a los cambios o a las transformaciones (Bartolomé, en Tamagno, 2009). Entonces, tal tensión contribuiría a que las autoridades de la UNC, repiensen los enunciados que sostienen estos estudiantes, en torno a la recuperación de su cosmovisión “ya que muchos de los conocimientos y valores de los pueblos originarios, pueden aportar al desarrollo de la sociedad, generando un mayor respeto a la naturaleza, los recursos naturales, a la diversidad cultural, recuperando lazos de reciprocidad dentro de nuestras comunidades” (E.M.V. 2009).

Es sabido que en toda situación de tensión hay una relación de fuerza, en tanto, se percibe en los discursos una cierta disconformidad y crítica hacia las políticas universitarias referidas a la inclusión de este colectivo, incluyendo a la Universidad Nacional de Córdoba. Una estudiante entrevistada (2014) nos dice:

Considero que la principal deuda que tienen las universidades hacia nosotros es la invisibilidad que hemos sufrido por años, con esto me refiero no solamente al ser reconocido como sujeto de derecho con una identidad cultural diferente, sino también una invisibilidad en cuanto a los conocimientos que se nos brinda, manejando un paradigma sumamente homogeneizante, de nada me ha servido ser reconocida como la “Mapuche” si a la hora expresar o querer compartir nuestro conocimiento es considerado como una pseudo ciencia, que no se ajusta al paradigma (...) que maneja al menos la Universidad Nacional de Córdoba.

Esta posición, da cuenta, por un lado, de la homogeneización de la población estudiantil produce el silenciamiento de otras alteridades como la de los pueblos indígenas

(Briones, citado en Ossola, 2010). Es decir, muchas veces este mecanismo de igualación discursiva tanto en lo educativo como en lo cultural, tapa las diferencias. Los estudiantes aborígenes, étnicamente diferentes pero, iguales en el campo de los derechos, demandan el respeto a sus diferencias y en consecuencia, requieren políticas específicas, tanto para el reconocimiento de su existencia, como para dar respuestas a las necesidades sociales, económicas, sanitarias y educativas (Ossola, 2010).

Considerando el respeto a las diferencias, Bartolomé manifiesta que “Se necesita una cierta imaginación social para aceptar que, si deseamos tratar a los miembros de una cultura distinta de la nuestra de manera igualitaria, debemos aprender a tratarlos de manera distinta a la de otros ciudadanos, aprendiendo algo de sus códigos sociales” (en Tamagno, 2009, p.15). Esta apreciación está centrada en una perspectiva intercultural; en tanto una gestión educativa frente a un colectivo diferente, tanto en lo cultural, como en lo social y étnico, tiende a enfrentar la complejidad mediante “procesos articulatorios igualitarios que no pretenden necesariamente modificar las partes que entran en relación”(Bartolomé, en Tamagno, 2009, p. 14).

Frente a esta realidad, surge como interrogante la manera de compatibilizar los derechos particulares étnicos con los derechos universales para todos los ciudadanos o sea con los derechos colectivos que “rebasa los objetivos específicos de cada grupo” (Díaz Polanco, 2005, p. 50). Si el universalismo, según este autor, no es sensible a la diversidad, entonces qué posibilidades habría para estos estudiantes que aspiran a una convivencia centrada en el respeto a las diferencias culturales, étnicas y a la promoción de espacios e instituciones que contribuyan a la formación de profesionales conocedores y respetuosos de la diversidad cultural (Durán, 2014), ya que sostienen la premisa de ser diversos en identidad pero iguales en derechos. Los estudiantes, tienen derecho a fortalecer sus identidades “índias”, como es la aspiración de este grupo (Durán, 2014).

Otra entrevistada nos dice que es necesario que sepan de su existencia y que aspiran a una formación universitaria:

Concientizando a todos los miembros de la universidad de nuestros orígenes y existencia, como así también nuestros propósitos hoy en la universidad... porque no solo servimos para los trabajos más duros (servidumbre, peón)... y pasando por la universidad... habrá un mejor futuro tanto para nosotros y la sociedad entera (Estudiante, 2015).

Son voces que de una u otra manera expresan una “lucha contra la dominación cultural y a la reivindicación de las diferencias (...)” (Díaz Polanco, 2005, p.61). Frente a la posición de los estudiantes, se aspira a desentrañar la relación entre el reconocimiento cultural y la igualdad social en el campo de los derechos. Según Fraser (citada en Díaz Polanco, 2005), habría que resolver el tema de cómo conceptualizar el reconocimiento de la diferencia y la igualdad social, de tal manera que se conjuguen y no estén enfrentados.

Teniendo en cuenta lo expresado por uno de los entrevistados, estos estudiantes buscan construir sus trayectorias profesionales a través del paso por la universidad; de este modo, remarcan el derecho de prepararse profesionalmente para ocupar un lugar en el espacio social en el cual, las luchas simbólicas por la producción e imposición de la visión del mundo, se entrecruzan. En este sentido, los estudiantes manifiestan que continuarán estudiando en esta Universidad monocultural; y lo hacen, por varias razones:

- Porque la Educación Superior, según los *aportes* de Valeria Durán (2016) es un paso más en su condición de indios urbanizados. A pesar del mandato familiar de acceder a esta educación para formarse como profesionales, no abandonaron la idea de reindianizarse.

Por este motivo, Durán (2014, p. 145) pone énfasis en lo siguiente:

(...) nuestro proceso de formación académica - en este caso en universidades monoculturales, como única alternativa en educación

superior universitaria en la actual Argentina - ha sido estratégicamente asumido como parte de nuestro proyecto de liberación.

- Les permite prepararse profesionalmente para ocupar un lugar en el espacio social. De este modo, podrían hacer realidad el binomio Educación Superior y Justicia Social.
- La Educación Superior, para este colectivo, es un desafío como una posibilidad para cambiar lo que parece ser una dificultad, a través de una lucha por reivindicaciones, reconocimiento y el respeto a la diferencia, por la valoración de culturas indígenas.

En cuanto a lo expresado por los estudiantes indígenas, que eligieron la Universidad Nacional de Córdoba para seguir estudios superiores, se puede decir que, tales aspiraciones, no fueron ajenas a la preocupación de la Rectora Scotto, quien durante su gestión, manifestó “(...) una permanente preocupación por alcanzar una universidad más inclusiva y atenta a los problemas sociales locales y regionales” (Yelicich, 2014, p.230).

La conmemoración de los 400 años de la UNC, permitió la reflexión de la Universidad sobre sí misma, y “constituyó el marco propicio (...) para proponer urgentes acciones que garanticen un derecho básico de ciudadanía y justicia social para los amplios sectores sociales excluidos de la educación superior” (Yelicich, 2014, p.231), sin embargo, los estudiantes aborígenes, no pudieron, todavía, visibilizar sus voces, expresando sus aspiraciones (Castro, A.2015).

2.4. Semblanza del colectivo de estudiantes indígenas.

La voz de quienes conforman el colectivo de estudiantes de pueblos indígenas, pretende hacer visible lo que hasta ahora, estaba en el silencio: “algunos de nosotros tenemos sangre indígena de distintos pueblos, hay quienes somos mestizos” (E.M.V, 2012). Su lucha es de resistencia a la negación e invisibilización de su existencia.

Esta nueva ciudadanía, agrupada en “El Malón Vive”, comenta, en su biografía, que han vivido en distintas ciudades del país y han aprendido a desenvolverse en esos espacios. Es decir, vivir en un espacio social diferente a su lugar de origen, implica, según Tamagno (2003, p. 192), “construir una historia de experiencias dolorosas” tanto en lo social como en lo educativo. Por lo tanto, para poder residir en Córdoba, han tenido que sufrir el desarraigo, “a muchos de ellos les pasó casi lo mismo, sufrir el desarraigo” (Entrevistada, 2014).

No obstante, estos jóvenes tuvieron que salir de sus lugares de origen, buscando en la Educación Superior, una posibilidad para la realización personal y familiar. Por lo tanto, debieron adecuarse a normas para formar parte de esta sociedad civil y coexistir con ella.

Este grupo de descendientes indígenas al estar viviendo lejos de su gente, de su pueblo, a pesar de la coexistencia con otros estudiantes, se encuentran **separados** por diferentes razones, sean culturales, sociales, o étnicas, según lo manifestado por Durán (2014, p.132) “somos descendientes de peones, zafreros y mineros despojados de sus tierras y obligados a integrarse en la economía de mercado condicionados por los históricos intentos de eliminación cultural”.

En términos de Foucault, (citado en Katzer, 2009) en las instituciones, entre las que no se excluye la académica, existe una tendencia al racismo de purificación permanente, a través de diferentes mecanismos como la segregación o la anulación de la existencia de estos sectores que luchan por ser reconocidos como aborígenes.

Otro estudiante expresa un silenciamiento: “(...) no habernos reconocido capaces de poder acceder, transitar y egresar de la universidad, viéndose reflejado en la constante discriminación por parte de los propios docentes, alumnado y población en general”. (Informante clave, 2015).

Estos fragmentos, narrados por los estudiantes, expresan vivencias de discriminación y de exclusión, tanto con sus pares de estudiantes como en prácticas académicas de algunos profesores.

Según la Asamblea Permanente de Derechos Humanos (APDH, 2005), la **discriminación** es una modalidad de trato desigual, un “trato de inferioridad” a través de una acción manifiesta de diferenciación de un individuo o grupo, en base a la negación de sus intenciones o libertades. En tanto **exclusión**, significa la supresión o prohibición, tanto del derecho a la participación social, como a la valoración personal, de su reconocimiento como diferente. Los sujetos pueden ser excluidos por sus características físicas, sus rasgos, su etnia, su cultura. Es decir, “pueden ser prohibidos en los derechos de su reconocimiento de la diversidad y la suscripción social”. (Prates, 2011, p.2). Desde luego, estas estrategias, pueden obstaculizar la formación de los estudiantes y actuar separando a los “unos” de los “otros”.

La lectura que Santos (2009) hace con respecto a estos mecanismos diferenciadores de la estructura social, es que el pensamiento occidental moderno, es un pensamiento abismal en cuanto existen distinciones, visibles e invisibles, que separan a los unos de los otros. Simbólicamente existen líneas que marcan fronteras y dividen la realidad social en dos universos; uno, se encuentra de este lado de esa línea y el otro se encuentra del otro lado de la misma línea. Entre ambos universos, el abismo los divide de tal modo que, los del otro lado de la línea desaparecen como realidad o es anulada o inexistente. Por lo tanto, lo que es considerado como no-existente es violentamente excluido.

No obstante, frente a estas circunstancias, estos estudiantes se movilizaron, se **identificaron**, se unieron y se constituyeron como “El Malón Vive”. De hecho, trataron de unificar sus fuerzas para luchar por el reconocimiento de sus diferencias y por sus prácticas culturales.

A pesar de la organización de este colectivo, algunos estudiantes, manifiestan que la Universidad Nacional de Córdoba, tiene una deuda para con los pueblos originarios y sus descendientes:

Hacer conocer las diferentes identidades que habitan esta Argentina multiétnica y plurilingüe es mostrar a los estudiantes y a la sociedad que también existe *el otro* y que se merece el mismo respeto y entendimiento que cualquier otra persona. Hablamos de culturas originarias, pero no es *vox populi*. (...)Se saben de aquéllas que llegaron de Europa, como la italiana, la española o la alemana; y se respeta su cultura, tanto desde lo culinario hasta el lenguaje. Poco se conoce de aquéllas que ya habitaban estas tierras (A.M.Q. 2015).

Estos estudiantes, permanecieron invisibles, ignorados, o no- existentes. Ahora construyen estrategias para visibilizarse y dejar de ser inexistentes. Es decir, según Santos, (2009) para lograr que el ojo hegemónico los mire poniendo en evidencia su existencia y actúe en consecuencia. Por lo tanto, quedaría como pendiente la tarea de “Hacer reconocer al *otro* para que deje de ser tal y pase a ser reconocido como par de aquél que lo juzga como *otro*, es una deuda histórica y un desafío muy importante, que la educación debe proponerse cumplir” (A.M.Q. 2015).

Muchas de las reflexiones que hacen los estudiantes descendientes de los pueblos indígenas, invitan a repensar en la educación que se brinda en este espacio social. Esa educación que no es, ni debe ser un privilegio de unos pocos; sino, un derecho social. Por lo mismo, se podría pensar en una institución en términos de diversidad; de interculturalidad y de respeto al diferente. Los estudiantes esperan respuestas para el real gozo de este derecho a la educación.

2.5. Experiencias reivindicatorias culturales de los estudiantes

La emergencia de este grupo de estudiantes representa a diferentes etnias, simboliza la voz de los silenciados y dicen: “Somos una organización autónoma y trabajamos juntos desde el año 2009 con el objetivo de contribuir a recuperar o fortalecer las identidades indígenas de quienes ingresamos en la Universidad Nacional de Córdoba enfrentándonos a la exclusión y la colonialidad del saber.” (Durán, 2014)

Ellos expresan, que necesitan: “ser escuchados de que somos la continuidad de la lucha de nuestros abuelos, que somos pueblos preexistentes y que también tenemos derecho a los derechos humanos” (E.M.V, 2010). En efecto, son sujetos que están atentos a la defensa de sus derechos como personas individuales y como comunidades. En tal sentido creen que el sistema educativo actual sólo busca la dominación y unificación del pensamiento, esto es, generar un solo razonamiento; sin respetar las distintas expresiones de otras culturas y pueblos (E.M.V, 2012).

Al respecto, Santos (2009) manifiesta que no es posible una justicia social si no hay una justicia cognitiva. Estos jóvenes, se resisten a los modos occidentales modernos de pensar y actuar. En consecuencia muestran y explican las prácticas de sus ancestros. Prácticas que tienen que ver con la celebración del Inti Raymi (Nuevo Año Andino), considerada una fiesta; “un evento espiritual andino y por lo tanto comunitario, donde todos, grandes y chicos, con experiencia o sin experiencia debemos participar” (E.M.V, 2011). Asimismo, llevan a la práctica el culto a la Pachamama, un rito milenario, para agradecer a la madre Tierra por todo lo que a diario reciben de ella. Además construyen la memoria colectiva a través de la recuperación de relatos y de la música andina.

Con igual fin proyectan audiovisuales, en espacios de la Universidad Nacional de Córdoba, para el intercambio de saberes y, también, como una instancia para la reflexión. En estos encuentros rituales, culturales, evidencian sus orígenes étnicos y expresan sus inquietudes como descendientes indígenas. En suma, todas estas acciones están orientadas a la recuperación de la memoria sobre los aborígenes en Córdoba. También muestran sus

producciones culturales de la música andina y su enseñanza a través del taller de aerófonos andinos, a cargo de un músico y compositor aborigen, quien explica que se enseña y se aprende el repertorio a través de la tradición oral recuperando y manteniendo el legado cultural. Destaca que el objetivo principal es la recuperación y la difusión de los saberes musicales de los pueblos originarios con un compromiso social y de acuerdo a los principios de la madre tierra, Pachamama (Chambi, 2015).

Son formas de hacer presencia identitaria en los ámbitos universitarios con la posibilidad de recuperar la memoria de la existencia de sus antepasados y la difusión de su cultura²⁵. De este modo, estarían emprendiendo “una lucha anti sistémica”, como ellos lo explican; hasta tanto, el ojo hegemónico los visibilice (Santos, 2009). Caso contrario, este presente aborigen se convertiría en un pasado olvidado.

El objetivo de este grupo es que el presente aborigen no se convierta en un pasado olvidado, porque al homogeneizarse en este espacio social, se perderían en un todo uniforme, que según Santos, esa uniformidad “(...) disfraza el pasado para hacer espacio a un único y homogéneo futuro”. Por el contrario, este grupo defiende el derecho a la diferencia y el respeto hacia la diversidad étnica y cultural. Por lo tanto, cabría convivir respetando las diferencias, ya que “Negar el derecho a la diferencia cultural, es una opción que produce objetivamente homogeneización” (Juliano, 2003, p. 28).█

En este proceso de defender sus derechos, estos estudiantes indígenas se reunieron en la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus.), en Roque Sáenz Peña (Chaco), conjuntamente con los 120 representantes de 17 universidades del país (Cruz, 2012), apoyados en diferentes marcos jurídicos y políticos vinculados con los derechos de los pueblos originarios, para acordar algunas cuestiones de la política que sostienen. De todos los ejes, se seleccionaron los siguientes:

25

Según Gorosito Kramer (2003), cultura es la manifestación específica del ser humano y se caracteriza por la significación que cada pueblo, etnia o comunidad le asigne a sus prácticas.

- Superar el desfase entre la realidad de las comunidades indígenas y la Universidad.
- Superar la colonialidad y colonialismo del conocimiento, realizando una descolonización del saber en todas las áreas del conocimiento.
- Relación entre Universidad y las organizaciones de pueblos originarios.
- Rescate de lenguas indígenas.

Estos puntos, resaltan la política del sector de estudiantes indígenas del país, incluidos los de la UNC. Estos cuatro puntos seleccionados son coincidentes con el pensamiento de María Egilda Castellanos²⁶, de la Universidad Bolivariana de Venezuela, quién sostuvo que:

La única manera de combatir el colonialismo cultural o el colonialismo del conocimiento, sólo es posible transformando nuestro modo de pensar (...). Que si no rompemos nuestros lazos que nos unen a las formas de pensar de los países dominantes, no podremos lograr la transformación universitaria; es decir, lograr una transformación cualitativa. (Castellanos, 2013).

Según esta autora, estaríamos colonizados desde los conocimientos y desde lo cultural. Entonces el desafío es transformar los modos de pensar colonialista. No es casual, todas estas manifestaciones de estos estudiantes, son señales de resistencia, como lo expresa Mignolo (2012), son manifestaciones de un cambio; son actitudes descoloniales.

2.6. Retos, obstáculos y posibilidades para los estudiantes indígenas en la Educación Superior

26

Mensaje recuperado de la exposición de la Dra. María Egilda Castellanos, Fundadora y Ex Rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela; panelista en el 1° Seminario: Democratización de la Educación Superior. Una Mirada desde el Mercosur (19.04.2013).

Los estudiantes indígenas, acuerdan que la oferta educativa universitaria está pensada para estudiantes no aborígenes. Entonces cabe preguntarse cómo superar “todas aquellas prácticas y representaciones en las que se excluye o descalifica la diversidad sociocultural, algo característico del sistema educativo (...) que tuvo la función de homogeneizar las diferencias culturales considerando la diversidad como un obstáculo” (Segato y Tamagno, citadas en Cremonesi y Cappannini, 2009).

Entonces, esta universidad cuenta con estudiantes indígenas, cuya presencia no reside “en su valor cuantitativo sino en su potencial capacidad de poner en evidencia la colonialidad de las lógicas y estructuras universitarias monoculturales. De hecho, la ausencia de políticas universitarias dirigidas a estudiantes indígenas, era una prueba de ello” (Durán, 2014, p. 140). En consecuencia, frente a una universidad, considerada por estos actores sociales, como monocultural, por cuanto imparte conocimientos y prácticas coloniales; al mismo tiempo,- manifiestan - reproduce estructuras que niegan la existencia y el valor de las culturas de los pueblos indígenas.

En palabras de Pérez Lindo (2013) los ciudadanos que son primera generación en la universidad, que vienen de sectores de la periferia de la ciudad o de otras provincias, con capital cultural diferente, esperan el reconocimiento de sus particularidades. Ezcurra manifiesta que se trata de una “inclusión excluyente” (en Pérez Lindo, 2013, p. 234) que afecta, sobremanera, a los que tienen menor capital cultural y social; esta exclusión afectaría a los descendientes de etnias indígenas.

Los estudiantes organizados en el Malón Vive aspiran a la implementación de una política de efectivo reconocimiento de los estudiantes indígenas y al diseño de una educación intercultural²⁷. También, se proponen recuperar y fortalecer las identidades indígenas de quienes ingresaron en la universidad enfrentándose a la invisibilización y el

27

En palabras de Antonio Bolívar (2004), la educación intercultural debe ser abierta a todos los alumnos, alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad socio cultural y diferencias individuales. Con esta educación se pretende formar ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias socioculturales. Posibilita la participación en el campo político y social.

colonialismo del saber. (E.M.V, 2011) En esta posición, manteniéndose como grupo, hablan de recuperar los saberes de sus pueblos y de sus ciencias. La visión del colectivo “El Malón Vive” señala la importancia de generar convenios con universidades indígenas para el intercambio cultural y académico. Las propuestas que presentan giran en torno a los siguientes puntos:

(...) la creación de proyectos, programas e institutos dirigidos por estudiantes y académicos indígenas abocados a investigación de temática indígena. Esto, en afinidad con la idea de promover la producción y difusión de bibliografía de autores (indígenas y no indígenas) sobre las historias, conocimientos, lenguas y pensamientos de cada pueblo. Todo lo cual apunta, en última instancia a la adecuación de las curricula universitarias a la diversidad cultural de los estudiantes. (...)

Por ello, tenemos el convencimiento de que la sola teorización sobre temáticas como diversidad cultural, colonialismo o interculturalidad no es suficiente si los contenidos curriculares y los diferentes programas y proyectos destinados a promoverlos no van acompañados de prácticas efectivamente interculturales (Durán, 2014, p. 142).

Esta propuesta es una aproximación hacia los cambios curriculares y la Investigación como una posibilidad para generar conocimientos acerca de los pueblos indígenas, con la finalidad de su incorporación en el campo de los saberes.

Además, ven como una necesidad (...) comenzar a dialogar entre saberes ancestrales y conocimientos científicos, para que los mismos puedan colaborar a superar la **situación subalterna** de las luchas de las comunidades en la región. Entendiendo que nuestra universidad con sus académicos debe iniciar

un trabajo colectivo y sostenido en relación a los pueblos originarios (en este caso con su estudiantado/juventud indígena) (EMV, 2013).

Este colectivo considera que muchos de los conocimientos y valores de los pueblos originarios, pueden aportar al desarrollo de la sociedad, generando un mayor respeto a la naturaleza, a los recursos naturales, a la diversidad cultural, recuperando lazos de reciprocidad dentro de sus comunidades (E.M.V, 2011). Es decir, reconocen la pluralidad de conocimientos en el marco de una práctica de la ecología de saberes más allá del conocimiento científico, moderno y hegemónico (Santos, 2009). Desde luego, estas características son propias de las universidades, en tanto “reproducen estructuras, contenidos y prácticas coloniales negadoras del valor de nuestras culturas -diversas y dinámicas-” (Mato, 2014, p.140).

La *ecología de saberes* propone “el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (...). La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (Santos, 2009, p. 53). Así por ejemplo, “la preservación de la biodiversidad posibilitadas por las formas de conocimientos rurales e indígenas, las cuales, paradójicamente, se encuentran bajo amenaza desde el incremento de las intervenciones científicas” (Santos, Nunes y Menes, citados en Santos 2009, p. 58). De igual modo, las luchas por la recuperación de “sus territorios históricos usurpados por los conquistadores” (Santos, 2009, p.59). Son conocimientos producidos desde la perspectiva de los grupos subalternos.

Tal como lo expresa Santos (2009), toda institución tiene sus **normas** de regulación, que simbolizan, en cierto modo, una fuente de poder. En consecuencia, frente a esa regulación, existe la posibilidad de que este colectivo, pueda ser asimilado; esto es, homogeneizado. Sin embargo, Gorosito Kramer manifiesta que “más allá de los límites de la comunidad étnica o nacional, no implica necesariamente la supresión de las diferencias en el interior de esos mismos espacios” (2003, p.109). El aporte de Gorosito Kramer es coincidente con las aspiraciones del grupo de estudiantes; ya que por su posición política e

ideológica aspiran al respeto de la diferencia y se oponen a la reproducción de aquella historia en la que los pueblos originarios sufrieron la destrucción física, material y cultural.

En síntesis, se descubre que estos estudiantes tienen objetivos y metas claramente enunciados; se destaca que esas metas no son individuales sino comunitarias, que se evidencian en frases como las siguientes: “nuestra lucha es de resistencia” “la recuperación de nuestra historia y cultura”, “recuperar los saberes de nuestros pueblos”, “trabajar en nuestros derechos y cosmovisión” “re-pensar la formación que estamos recibiendo”, “No volvimos, siempre estuvimos.” En consecuencia, se puede decir, que estos estudiantes que asisten a la Universidad Nacional de Córdoba, saben lo que quieren, y lo revelan claramente en sus objetivos que se proponen como organización (E.M.V, 2013):

- Contribuir a recuperar y fortalecer las identidades indígenas de quienes ingresamos en la Universidad enfrentándonos a la invisibilización y el colonialismo del saber. Nuestro desafío es contribuir a la formación de universitarios con identidad indígena e intercultural.
- Generar un espacio de reflexión para compartir experiencias y miradas sobre procesos de lucha y resistencia de los diversos sujetos indígenas.
- Comprender y actuar sobre las problemáticas que afectan a nuestros pueblos.

Cabe destacar que la Universidad implementa políticas de inclusión educativa y social ya que acompaña de diferentes maneras al estudiante en su paso por esta institución, en tanto, acceder y permanecer en la Universidad implica dificultades que van más allá de lo académico. La Secretaria de Asuntos Estudiantiles a través de Programas de ayuda económica, y de promoción educativa implementa acciones de inclusión para los estudiantes con menores recursos económicos y culturales (Novedades educativas, UNC. 2015). Esta ayuda, a través del sistema de becas está destinada a estudiantes de diferentes carreras de grado. Sin embargo, los estudiantes indígenas, piensan que la Universidad

Nacional de Córdoba debería promover espacios y acciones que interpelen en lo simbólico. Así lo expresa una estudiante:

La reparación parte principalmente en que se nos permita ser protagonistas de nuestra educación, no solamente **un servicio de becas** como suelen ser las políticas de inclusión sino que la inclusión de mano de la interculturalidad sea poder generar conjuntamente dispositivos de trabajo que permitan romper con ciertos estereotipos sobre el ser indígena no solo en la universidad, sino extensivo a la sociedad (Estudiante, 2015).

Las reflexiones que hacen los estudiantes de ascendencia indígena invitan a centrar la mirada en la identidad de los sujetos que transitan por las aulas universitarias y que tienen diferentes trayectorias en lo cultural, lo social, lo étnico, asimismo, en lo económico y a la vez, explicitan la necesidad de ser visibilizados, para contar con decisiones políticas institucionales en relación a los pueblos originarios. Como colectivo requieren respuestas a sus demandas, que son el respeto a la diferencia étnica, igualdad en el trato y políticas que respondan a su identidad social.

Frente a estas demandas surgen otros interrogantes sobre cómo debe intervenir la Universidad en estos casos donde estas desigualdades culturales y sociales dificultan que este colectivo haga uso del derecho humano a la educación superior y a la vez, haga valer el derecho a la diferencia? ¿Cómo se resuelve la tensión implícita entre lo universal y lo particular? Esta realidad invita a seguir reflexionando entre sociedad y Estado y entre la Universidad y los grupos particulares, que comprenden, en este caso, los estudiantes de descendencia indígena.

2.7. Marco jurídico a nivel nacional e internacional que empoderan a los pueblos indígenas en Argentina

Las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma e identidad y otros de carácter cultural. También la Declaración Universal de los derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y demás leyes vigentes en la Argentina contribuyen al reconocimiento de tales derechos y garantías para las comunidades indígenas (Matos, 2014).

Así la Constitución Nacional de nuestro país, en su carácter de Ley Suprema de la Nación, en su artículo 75 inc. 17, establece:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (...) Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

La ley suprema argentina garantiza el derecho constitucional de las *comunidades indígenas a recibir una educación* que contribuya a preservar sus pautas *culturales*, su *lengua*, su *cosmovisión* y el respeto a su *identidad* étnica. También garantiza la *participación* en un ámbito pluricultural con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

Por esta razón, los estudiantes indígenas, en general y los de la Universidad Nacional de Córdoba, en particular, requieren la inserción, al sistema universitario, de los jóvenes de Comunidades del Pueblos Indígenas, garantizando su ingreso, permanencia y egreso, posibilitando su participación y respetando su autodefinición como perteneciente a los pueblos indígenas (UNR, 2013).

También cuentan con la Ley de Educación Nacional 26.206, en cuyo Capítulo XI, Artículo 52, hace referencia a la Educación Intercultural Bilingüe. Esta educación “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y respeto hacia tales diferencias” (Ley 26.206, p. 47).

Siguiendo con el análisis de la Ley de Educación Nacional, en el Artículo 53, inc. “c”, establece: “impulsar la *investigación* sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares (...)” La investigación como un mecanismo para abordar la vida de los pueblos indígenas y su cosmovisión.

En el Artículo 54, considera que: “El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal definan contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias (...)” (Ley 26.206, p.48), como espacios interculturales de diálogo de culturas, aprendizajes e intercambio de conocimientos. Asimismo para difundir, valorar y comprender la diversidad cultural.

También cuentan con la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en Nueva York por la Asamblea General, el 13 de septiembre de 2007. Es un documento en el que se detalla los derechos humanos de los pueblos indígenas.

La Declaración aborda, entre otros, los derechos individuales y los derechos colectivos, los derechos culturales y la identidad, y los derechos a la educación, la salud, el empleo y el idioma. El texto afirma que los pueblos indígenas tienen derecho, como pueblo o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la normativa internacional de los derechos humanos (...) tienen derecho a no

ser objeto de discriminación en el ejercicio de sus derechos que esté fundada, en particular, en su origen o identidad indígena. (ONU, 2007).

Si bien las declaraciones de las Naciones Unidas no tienen fuerza jurídica obligatoria, constituyen un cuerpo de normas jurídicas internacionales que expresan el compromiso de los Estados de respetar determinados principios sobre los derechos humanos acordados en otros instrumentos internacionales vinculados con los pueblos y personas indígenas. O sea, promueve el respeto y el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Además es un instrumento de lucha contra la *discriminación* y la *marginación*. (ONU, 2007).

También, otros órganos de las Naciones Unidas se ocupan de los derechos de los pueblos indígenas por medio de convenios como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), reconocido y aprobado por nuestro país mediante la Ley 24.071, promulgada en abril de 1992.

Mato (2014) manifiesta que además de Argentina, otros 13 países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la OIT. Ellos son: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

El Convenio 169 dispone que los Estados que han ratificado este instrumento internacional, estén en la obligación de acatar sus regulaciones. Los artículos 22, 26 y 27, de este Convenio, reconocen derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles” (art.26), se incluye la educación superior. El art. 27 establece que los programas de educación destinados a estos pueblos deben “(...) responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, (...)” (OIT, 1992)

Asimismo, este Convenio acuerda en el artículo 31, que: “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos (...)” (OIT, 1992). Como parte del cuerpo normativo están reconocidos por el estado nacional, la Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros (Mato, 2014).

Sin embargo, pareciera ser que todo este cuerpo normativo, nacido de las presiones del pueblo indígena y sus defensores, se quedaron en el marco de las Declaraciones y convenios. En cuanto, según un estudio realizado en 2011 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se conoce que las mencionadas regulaciones del Convenio Nro. 169 de la OIT, de carácter obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así también, las normas constitucionales y legales establecidas en defensa de los pueblos indígenas, todavía, en la mayoría de los casos, no se efectivizan en la práctica (Mato, en Mato 2014).

Ahora, en esta línea de repasar las funciones de la Universidad, Tamarit (2013), consideró necesario reflexionar sobre la revalorización de “un sistema universitario singular en el mundo académico, reconocido por su calidad, su masividad y su poder de transformación social”. Asimismo, destacó la intencionalidad de su apertura a los sectores menos favorecidos, como un acto de reparación hacia los pueblos indígenas- como lo expresó en su momento- por la omisión de su existencia como parte de la población de estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba; no como un hecho folclórico, sino para el diseño de políticas según las necesidades de este colectivo.

CAPITULO 3

LA UNIVERSIDAD Y SUS REFLEXIONES SOBRE SI MISMA A 400 AÑOS DE SU FUNDACIÓN

**Marcas y percepciones acerca del sector aborígen en las prácticas
conmemorativas y en decisiones políticas educativas**

3.1. Los festejos de los 400 años y el reconocimiento de la cultura indígena en el territorio de la UNC

Abordar la Universidad para conocer sus reflexiones sobre sí misma, en oportunidad de sus 400 años de vida, no es una tarea fácil. Invita a indagar un espectro complejo; supone identificar los aspectos positivos como también las ausencias u omisiones que se pudieran presentar en ese entramado de relaciones, (Aronson, en Rovelli, 2013). Sobre todo, porque admite un análisis de los *discursos* vinculados al objeto de estudio: La Educación Superior Universitaria y la cuestión indígena.

Con motivo de los actos festivos - declarados de interés nacional²⁸ - por el aniversario de la Universidad Nacional de Córdoba, se dio inicio al ciclo de los “400 días hacia los 400 años,” con la presencia de la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, vigente en este periodo, Dra. Carolina Scotto y el Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni. Este evento conmemorativo²⁹ de apertura convocó a toda la comunidad, tanto de jóvenes como así también familias de todos los sectores sociales y actores de la vida académica (UNC, 2012). Este multitudinario público se congregó en el Parque Las Tejas y el *campus* universitario para compartir esta apertura hacia los cuatrocientos años de la UNC. Les dio la bienvenida la Rectora de la UNC y Alberto Sileoni.

28

Desde la Presidencia de la Nación los actos se declararon de interés nacional considerando que la UNC. “es una de las de mayor reconocimiento en la región (...) y que los actos conmemorativos están abiertos a toda la comunidad con un alto contenido participativo que implica que se involucren instituciones y actores transformándose en un acto de construcción colectiva con compromisos intelectuales y ciudadanos con la educación pública” (UNC, 2012).

Por su parte, el Senado de la Nación señaló que “el proyecto cultural y académico que desarrollará la Universidad Nacional de Córdoba en conmemoración de sus 400 años constituye un modo original y auténtico de celebrar un acontecimiento de gran significación para la argentina, con la participación de todos los sectores y actores de la vida académica pero, fundamentalmente, con la participación de la comunidad (...) en la continua tarea de construcción de una mejor educación pública” (UNC, 2012).

29

El inicio del acto conmemorativo de los “400 días hacia los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba” se llevó a cabo el 13 de mayo de 2012.

Tal como se había previsto, el festejo se realizó durante cuatrocientos días y comprendió “de un conjunto de actividades capaces de desplegar los diversos significados que los 400 años de historia de esta Universidad tienen en Córdoba, en el país y en Latinoamérica” (Scotto, 2012, p.3). Este evento implicó la participación de todas las áreas del rectorado y todas las unidades académicas de la Universidad. Los invitados se sumaron a la reflexión colectiva acerca de esta institución. Se resaltaron todas las dimensiones - la académica, institucional, investigación y extensión universitaria- haciendo referencia a su misión académica, como a sus metas esenciales en la producción de conocimiento, su enseñanza y difusión a las nuevas generaciones.

En el acto de inicio de las actividades festivas, la Rectora Scotto, resaltó el valor de esta convocatoria. Subrayó que la misma “justifica ampliamente el esfuerzo y el entusiasmo con el que hemos preparado este acto de apertura y no hubiera tenido pleno sentido si no lo hubiéramos podido compartir con todos ustedes, los que cubren este Parque de las Tejas, (...)”

Además, manifestó que este acto festivo es una oportunidad para construir la reflexión como un ejercicio de memoria colectiva (Scotto, 2012). Por lo tanto “La conmemoración (...) tenía que ser acompañada no sólo por un gran festejo, el que reflejara nuestro orgullo de ser parte de esta historia, sino también por una reflexión colectiva y compartida públicamente” (Scotto, 2012).

Refiriéndose esta institución, la Rectora, manifestó que: “Se asienta en el trabajo sostenido de muchas generaciones de profesores, investigadores, profesionales, intelectuales y artistas, y el entusiasmo y la rebeldía de cientos de miles de estudiantes de todas las épocas (...)”

De igual modo, hizo referencia a la historia de la Universidad en sus inicios, en la que sólo unos pocos podían estudiar y decidir. Por el contrario, hoy a 400 años de historia, la Educación Universitaria es un derecho humano básico. Además, manifestó que: “nos reconocemos en el legado de los que lucharon y defendieron, en todos los tiempos, los

valores de la igualdad y la justicia, los valores de la libertad y el desarrollo humano individual y social” Agregó que “Sólo un esfuerzo de memoria nos hará capaces de seguir transitando el camino del fortalecimiento de la educación pública, para todos y al servicio de todos (...).”(Scotto, 2012).

En síntesis, la Rectora sostuvo que, como institución, tienen la necesidad de fortalecer la memoria entre todos, esto es, entre los universitarios actuales, los de las generaciones pasadas, formados en esta institución pública y proyectaron sus objetivos sociales más allá de ella y, los ciudadanos que aún esperan ejercer el derecho a ser incluidos.

En los festejos se entregaron títulos Honoris Causa y se organizaron eventos que tienen relación con nuestro eje de análisis, tales como los que se analizarán en los próximos apartados.

3.1.1. Otorgamiento del Doctorado Honoris Causa al Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales

El 30 de junio de 2011, el Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia estuvo en la Universidad Nacional de Córdoba para asistir al acto en su homenaje. Estuvieron presentes autoridades nacionales, provinciales y municipales, docentes de la Universidad Nacional de Córdoba; autoridades de Bolivia y representantes de la comunidad boliviana en Córdoba; estudiantes universitarios.

Luego, la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Carolina Scotto, entregó el diploma de Doctor Honoris Causa³⁰ al Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales (UNC) y manifestó que esta Universidad quiere también, mediante sus Doctorados Honoris Causa, poner de relieve y hacer propios los **valores** y los **ejemplos** de

30

Este título se otorgó el 30 de junio de 2011.

personalidades como la del Presidente de la república de Bolivia, que se destaca por el ejemplo de lucha; de su acción política orientada hacia el desarrollo y emancipación de su propio pueblo como otros pueblos latinoamericanos (Scotto, 2011).

Sin duda, “Evo simboliza el quiebre de un imaginario” (Álvaro García, 2012), “el imaginario asociado a la subalternidad y a la marginación de los indígenas; un quiebre que tuvo que esperar muchas luchas, muchas vidas, mucho sufrimiento, para encontrar un cauce democrático y un líder capaz de reconfigurar otro imaginario” (Scotto, 2011). De hecho, el Estado Plurinacional de Bolivia vivió, a partir del 2006³¹, una serie de transformaciones referidas a su constitución nacional y de políticas referidas al reconocimiento de la diversidad cultural.

Bolivia, tiene como cimiento la herencia de una estructura colonial; en tanto padeció una historia de dominación, de discriminación y exclusión social y cultural (Scotto, 2011). En consecuencia, su pueblo padeció la exclusión de sus derechos humanos básicos, como el derecho a la Educación, a la vivienda, a su tierra. Derechos que fueron logrados con el primer presidente indígena del Estado boliviano, Evo Morales.

También- sostuvo la Rectora de la UNC- en este proceso de transformación, las diferentes identidades étnicas, lograron instalar en el debate público cuestiones vinculadas con la **pluriculturalidad**, la **descolonización** y la **plurinacionalidad**³², entre otros temas (Scotto, 2011). En virtud de estas experiencias vividas por el Estado Plurinacional de Bolivia, Carolina Scotto, agregó:

(...) que tenemos fundamentos para esperar que sea también esta Universidad, en conjunto con los movimientos sociales, las fuerzas políticas, pudiera transformar también esta realidad nuestra, en la que también hay **exclusión**,

31

Evo Morales se hace cargo de la presidencia de su país, en el año 2006.

32

Lo resaltado en negrita me pertenece.

prejuicios de clase, fragmentación social y herencias derivadas de distintas formas de dominación y **colonización cultural**³³ (Scotto, 2011).

3.1.2. Mensaje del Presidente de Bolivia, Evo Morales en el acto de recibir la distinción que le otorgara la UNC

El Presidente Evo Morales (2011), manifestó que el reconocimiento de esta universidad histórica como es la Universidad Nacional de Córdoba no deja de ser un reconocimiento de la lucha de sus antepasados y de los pueblos **indígenas** de Latinoamérica.

Además, hizo referencia, por un lado, al movimiento de la Reforma Universitaria. Acentuando el valor de la iniciativa de los estudiantes por esta tarea emprendida en 1918, quienes a través de su participación lograron la autonomía universitaria y relacionó esa lucha de los estudiantes con la que sostuvieron los pueblos indígenas por su liberación.

Al respecto, sostuvo que tanto los criollos, mestizos, indígenas y obreros- antes de las repúblicas - dieron sus vidas por la unidad de los pueblos, por nuestros derechos, por nuestra identidad. Además, agregó, que tuvieron que enfrentar “a políticas de los distintos imperios; que en algunos tiempos, estaban orientadas al exterminio de los pueblos indígenas”.

Al respecto manifestó que “los pueblos indígenas son parte de esas grandes luchas por la dignidad, por la soberanía”. Pero consideró que para lograr “dignidad y soberanía era importante la unidad de nuestros pueblos para conseguirlas.” (Evo Morales, 2011). En otras palabras, instó a la unidad de los pueblos latinoamericanos y que esa unidad sólo sería posible a través de la integración de los países que lo conforman.

En síntesis, Evo Morales hizo referencia a la historia de lucha de su país contra los opresores. A la vez, exhortó convertir a la política “como un servicio al pueblo” y no ser un “instrumento de dominación de un sector”.

3.2. III Seminario Internacional: Universidad - Sociedad - Estado: "A 400 años de la Universidad en la región". Doctorado Honoris Causa al Vicepresidente del Estado Plurinacional Álvaro García Linera

En el marco de los festejos de la UNC, se llevó a cabo el III Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado³⁴ de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, (AUGM) “A 400 años de la Universidad en la región”. El objetivo de este Seminario fue generar un espacio para instalar la reflexión y debatir sobre el rol que juegan las universidades públicas y los actores del Estado frente a la realidad social latinoamericana.

En otras palabras:

Este Seminario se inscribió en los festejos por los 400 años de la creación de la Universidad Nacional de Córdoba, afirmando su rol comprometido con el medio político y social que la ha caracterizado en la historia, y el actual con la integración regional desde su función educativa, a través del establecimiento de lazos de cooperación interuniversitaria. En general, las Universidades Latinoamericanas han asumido la función de construir un proyecto educativo para la integración, en consonancia con las políticas estatales de sus países y,

34

El 25 de octubre de 2012, se dio inicio al III Seminario Internacional del Grupo Montevideo, realizado los días 25 y 26, en la UNC.

en ese sentido, desde el año 2005 se han multiplicado los proyectos de cooperación entre universidades de la región. (UNC. PRI³⁵, 2014, p. 16)

De las 28 universidades latinoamericanas que forman parte de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), la más antigua es la Universidad Nacional de Córdoba. Esta institución fue seleccionada como sede, no sólo por su antigüedad, sino también por su historia y por su rol en la región, durante los 400 años de vida institucional (UNC, 2012). De este modo, “con esta distinción la Universidad renovó su compromiso con el fortalecimiento de la democratización del conocimiento, la educación pública, la ampliación de derechos y la construcción de ciudadanía para toda la comunidad y la región sudamericana” (UNC.PRI. 2014, p.17)

En esta ocasión fue distinguido el Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, Dr. Álvaro García Linera, con el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego, este mandatario ofreció una conferencia: “Del Estado aparente al Estado Integral”. Puso en manifiesto la actividad del Estado en función de la sociedad, respondiendo, de esta manera, al objetivo central del Seminario (UNC. 2012).

Luego, el Rector de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Darío Maiorana, en representación del Presidente de la AUGM, Targino de Araújo Filho, dio por iniciado el III Seminario Internacional en la Ciudad Universitaria (UNC. PRI. 2012).

Este evento se organizó en torno a cuatro ejes, vinculados a problemáticas centrales que se presentan en América Latina. Temas que requieren reflexiones y acciones conjuntas entre la Universidad, la Sociedad y el Estado.

Estos ejes fueron los siguientes:

- ✓ Eje 1: Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos
- ✓ Eje 2: Sustentabilidad ambiental
- ✓ Eje 3: Integración regional
- ✓ Eje 4: Innovación y transferencia tecnológica socio-productiva. Concentración e Inequidad

En este Seminario se habló, entre otros aspectos, de desigualdad y subdesarrollo y se dijo que para superar esta situación, que viven los países latinoamericanos, es condición imprescindible que la universidad pública pelee por la expansión y la democratización del conocimiento.

3.2.1. Palabras de la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Carolina Scotto en el acto de declaración de Doctor Honoris Causa a Álvaro García Linera, Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia.

Este acto se realizó en la Sala de las Américas, el 25 de octubre de 2012, ante un numeroso público. Contó con la presencia de las siguientes autoridades invitadas: el Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, la Sra. Embajadora de Bolivia, la Sra. Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba. Estuvieron presentes rectores y representantes de las universidades de nuestra provincia y de los países vecinos y las autoridades de las diferentes Facultades de esta Casa de Estudios.

Carolina Scotto (2012), hizo referencia a García Linera como un sociólogo autodidacta, comprometido con las luchas revolucionarias; participante activo, junto al Presidente Evo Morales, en la construcción intelectual y política del proyecto para transformar Bolivia en un Estado plurinacional y multicultural; en la recuperación del Estado, en la construcción de nuevos vínculos con las organizaciones sociales, los sindicatos, las comunidades indígenas.

Fue una figura clave en los sucesos ocurridos en Bolivia en el año 2000, en la llamada “guerra del agua”, cuando pudo oírse la voz de un pueblo indígena silenciado durante 500 años. Una revuelta popular que marcó el principio del fin de la hegemonía occidental para Bolivia, la bisagra que se abrió para que el pueblo indígena pueda exigir y ver su bandera (wiphala) flameando en las instituciones públicas (Scotto, 2012).

En palabras de la rectora, dice que Bolivia inscribe en su historia política un cambio, una revolución simbólica. Sobre todo, el logro del “desarrollo personal de quienes antes no pensaban en otro destino que el heredado por sus posiciones ancestrales dominadas”. En otras palabras, Bolivia pudo modificar esa situación de inmovilidad social y cultural que sufrieron por muchos siglos (Scotto, 2012).

3.2.2. Mensaje de García Linera, Vicepresidente de Bolivia

Álvaro García Linera agradeció a las autoridades de la UNC por esta distinción y subrayó que “Este honor lo recibo en nombre del pueblo boliviano, en nombre de la gente sencilla, de mi pueblo trabajador, esforzado, que después de muchas luchas ha logrado caminar con dignidad frente al mundo y a la historia” (Linera, 2012).

Además, Linera, expresó su satisfacción de estar en Córdoba y haber conocido la UNC. Agregó: “Me enorgullece pisar esta Universidad que tanto ha dado a América Latina. Esta casa de estudios fue cuna de la revolución, la huella que dejó Córdoba, aún sigue vigente”

Recapitulando, tanto el mensaje del Presidente de Bolivia (2011) como del Vicepresidente (2012), dan cuenta de prácticas concretas de emancipación del poder colonizador, tanto en lo económico, en lo social, como en lo cultural. Ambos mandatarios

expresaron su compromiso con la transformación social del Estado Plurinacional de Bolivia. |

Ese país, a través de ese movimiento transformador, estaría enfrentando a “ideologías (...) que ignoran la raíz y el pulso de la realidad histórica de esta tierra” (Reinaga, 2006, p.85). Interpretando a este autor, en Bolivia se estaría gestando, “un socialismo indio” (Reinaga, 2006, p.84).

Si la transformación que vive ese país es una revolución; en tanto la “Revolución india es la conquista del Poder por el indio (...)” entonces, sería Evo Morales, el que encarna esa revolución, como primer presidente indígena del Estado boliviano, que conquistó el poder. En este sentido, Reinaga, diría que Morales encarna el indianismo ³⁶como corriente ideológica que lucha por la liberación del indio por el indio. En cambio, Linera sería un indigenista, es decir que aspira a la integración del indio en el estado nacional.

Por lo tanto, “hurgar en las raíces”- como lo conjetura Santos (en Salazar de la Torre, 2009, p. 88) para lograr la transformación de un país, sería pensar “en lo indio y en el pasado como fuentes de la reinención nacional”. No obstante “hurgar en las raíces” no parece suficiente para la transformación social ni para luchar contra la injusticia social si se la encara desde lo particular. La reinención nacional sólo es posible a través de la construcción de la unidad de Latinoamérica, en palabras de Linera, (2012): “los procesos progresistas revolucionarios no podrían ser sin el apoyo de los países latinoamericanos en general, ya que nos necesitamos como continente”.

Desde el punto de vista de Santos (2009), para pensar la reinención nacional hay que considerar que la injusticia social viene aparejada de la injusticia cognitiva. Esta situación

36

Indianismo versus indigenismo; el primero comprende la ideología de liberación del indio por el indio (Pacheco, 1992; Favre, 1998; García Linera, citados en Durán, 2012). El indigenismo, es una corriente que proviene de sectores sociales no indios, conformado por intelectuales, antropólogos, historiadores y literatos politizados. (Landa Vázquez citado en Durán. 2012).

no sólo la viven los pueblos de Bolivia, también es parte de nuestro contexto cultural y social; ya que “hay exclusión, prejuicios de clase, fragmentación social y herencias derivadas de distintas formas de dominación y colonización cultural” (Scotto, 2011).

En los 400 años de vida de la UNC y a pesar de los sueños y conquistas de los estudiantes de la Reforma universitaria de 1918, “todavía no logran romper con estas capas de burocratismo y pasividad que se han apoderado de una buena parte del sistema universitario nacional” (Linera, 2012).

Sin embargo, Evo Morales y su movimiento libró una acción contra hegemónica, “libró una batalla cultural (...), un nuevo sentido político e intelectual (...), que ha permitido incluir en el debate público cuestiones tan centrales como la pluriculturalidad, la descolonización, la plurinacionalidad, la descentralización del Estado” (Scotto, 2011) Pero estos logros, según Morales, sólo son posibles a través de la unidad de los pueblos.

De hecho, en este proceso de conmemoración de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba, las distinciones tanto a Evo Morales (2011) como a Linera (2012) marcaron huellas de una aproximación de esta Universidad hacia los pueblos indígenas. En otras palabras, son muestras de visibilización de los pueblos indígenas, en la persona de ambos mandatarios del Estado Plurinacional de Bolivia, en especial, en la de Evo Morales, que es el primer presidente de Bolivia, de raíces indígenas.

Resumiendo, estas reflexiones en torno a la lucha del pueblo de Bolivia contra políticas opresoras y el movimiento reformista gestado por los estudiantes de la UNC, en 1918, invitan a imaginar una Universidad plural, con decisiones políticas que incluyan a todos pero, reconociendo las particularidades de los diferentes grupos étnicos que pueblan su territorio.

3.3. La Universidad en el I Seminario de Democratización de la Educación Superior. Construcción de la agenda para la inclusión

En abril de 2013, en circunstancias de los festejos de los “400 días hacia los 400 años” de la Universidad Nacional de Córdoba, se llevó a cabo el 1er. Seminario de Democratización de la Educación Superior, organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en concordancia con la Comisión Regional Coordinadora³⁷ de Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur y del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES-MERCOSUR) (PRI³⁸-UNC, 2013).

Estuvieron presentes rectores, académicos e investigadores de varios países miembros del MERCOSUR, autoridades del área de Educación Superior de los ministerios de los países que conforman este bloque político y destacados especialistas en Educación Superior, de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay y Venezuela; convocados para reflexionar y debatir sobre la significación de la Educación Superior en nuestro país y en los países que conforman el MERCOSUR³⁹.

El **objetivo** de este seminario estuvo orientado a generar un espacio de reflexión y debate sobre una problemática de relevancia social, política e institucional de los países de la región, vinculada a la democratización de la Educación Superior; compartir experiencias y proponer acciones conjuntas entre los países que ampliaron ese derecho a los sectores históricamente excluidos de la Educación Superior (Miranda, 2014), “en el marco de las decisiones políticas del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del

37

La Dra. Estela M. Miranda, Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur en la Universidad Nacional de Córdoba. (UNC.2013)

38

Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI)

39

El MERCOSUR es un bloque geopolítico de principios de los 90, inicialmente conformado por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, al que se sumó Venezuela y más tarde, como asociados, Colombia, Ecuador, Perú y Chile (Yáñez Velazco, 2013).

Mercosur” (Yáñez Velazco, 2013, p.1), como así también, en el marco de los eventos conmemorativos de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba.

El Seminario se organizó en torno a tres ejes fundamentales:

- Sentidos de la Universidad en la construcción de nuevas ciudadanías.
- Políticas de inclusión en la educación superior: Prácticas y actores.
- Transformaciones institucionales para la inclusión en la educación superior.

La Rectora de la UNC, Carolina Scotto, dio apertura a este Seminario. Hizo referencia a la democratización de la educación Superior desde la mirada del Mercosur. En primer lugar, puso en manifiesto que la Universidad Nacional de Córdoba está próxima a la conmemoración de sus 400 años de historia y que en todo este proceso que va de los 400 días hacia los 400 años de la Universidad, se llevaron a cabo una serie de eventos, encuentros de reflexión, conjuntamente con las comunidades académicas de ésta y de otras instituciones a fin de hacer una reflexión colectiva en torno a la significación de la Educación Superior en nuestro país y en la región. Luego, exhortó a sus colegas a trabajar intensamente para que las instituciones universitarias estén a la altura de los objetivos de democratización de la Educación Superior. Además, agregó:

(...) para impulsar profundas transformaciones, con el propósito de favorecer que ingresen cada vez más jóvenes a la educación superior, que permanezcan de la mejor manera en ellas, que egresen en los tiempos que son razonables a fin de que los recursos públicos invertidos en educación superior puedan derramar sus beneficios sobre la transformación social económica, cultural y política. (Scotto, 2014, p. 40)

Finalmente propuso trabajar para identificar los errores que podrían estar cometiendo en las propias prácticas o la ausencia en el diseño de políticas que contribuyan a disminuir las tasas de deserción que, todavía, son demasiado altas. Además analizar el porqué del predominio de los sectores sociales que ingresan a la universidad sean los de mayores recursos económicos o mayor capital cultural, familiar o social (Scotto, 2013).

Asimismo expresó, como una aspiración, que la Universidad pudiese albergar también a los sectores medios y que los sectores con escasos recursos pudieran ingresar. En tanto la realidad, muestra lo contrario:

“(…) el perfil socio económico de nuestros estudiantes sigue, en alguna medida, **crystalizando las diferencias sociales**⁴⁰ y haciendo poco o haciendo todavía esfuerzos insuficientes, para tener políticas activas de inclusión que acerquen, que articulen mejor con el sistema medio educativo, que acerquen a aquellos estudiantes de los sectores más desfavorecidos, a este derecho que es la educación superior (Scotto, 2014, p. 42).

En síntesis, las reflexiones de la Rectora de la UNC, giraron sobre: “la construcción de la nueva ciudadanía”; las “políticas de inclusión en Educación Superior”; “los errores” posibles, las “ausencias” en decisiones políticas y de aspiraciones para que el sector de escasos recursos, también, ingrese a la Universidad. Son indicios de un cambio en Educación Superior, que abre posibilidades de ingreso para el sector que, históricamente, estaba al margen de este derecho.

En cuanto a las ponencias de los panelistas, fueron consideradas las que tenían mayor vinculación con el objetivo de este trabajo de investigación. En tal sentido se presentan las siguientes:

40

Lo resaltado en negrita, me pertenece.

- **EJE 1 : Sentidos de la universidad en la construcción de nuevas ciudadanías**

En el panel 1: María Egilda Castellanos, ex Rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela, se refirió a la realidad de su país: “Venezuela, inclusión y transformación de la educación universitaria”.

En virtud de la historia político - educativa vivida por Venezuela, la Dra. Castellanos, (2013) puso énfasis en la construcción de un espacio latinoamericano para avanzar hacia el logro de una educación superior **con justicia social**,⁴¹ con **inclusión** de todos y todas. Al respecto hizo referencia a la **diversidad cultural** y la convivencia armoniosa con la Madre Tierra. De hecho, sostuvo, que ese respeto mutuo, contribuiría para alcanzar la liberación y soberanía de los países latinoamericanos.

En otro momento de su exposición hizo referencia al “reconocimiento de nuestras **raíces pluriculturales y multiétnicas**”⁴²,” y a la preservación y fortalecimiento de la **identidad nacional**; respetar y apoyar la de los restantes pueblos latinoamericanos, y contribuir a la **eliminación de la exclusión**.

Por lo mismo- dijo- es necesario un cambio en los modos de pensar, sentir y actuar para poder contribuir a combatir las concepciones instrumentalistas, científicistas y acríticas que están en la base de la colonialidad del conocimiento (Castellanos, 2013). En síntesis, para combatir el colonialismo cultural o el colonialismo del conocimiento sólo es posible transformando nuestro modo de pensar.

41

Lo resaltado en negrita, me pertenece.

42

Lo resaltado en negrita me pertenece.

Finalmente, manifestó la imposibilidad de lograr la transformación universitaria si no se rompen los lazos que nos unen a las formas de pensar de los países dominantes (Castellanos, 2013). Según lo expuesto por la ex Rectora de la UBV, estaríamos colonizados desde el punto de vista de los conocimientos que condicionan los modos de pensar, sentir y de actuar.

- **EJE 2: Políticas de inclusión en la Educación Superior: prácticas y actores.**

En el **Panel 1:** Uno de los disertantes, en este panel, fue el Sr Secretario de Políticas Universitarias de la Nación, el Abg. Martín Rodrigo Gill, quien se refirió a las Políticas de inclusión en la Educación Superior: prácticas y actores en Argentina.

En primer lugar, hizo referencia al proceso de integración política que se da en América Latina, a pesar de las desigualdades que se vive en este espacio del continente, a causa de la acción de “sistemas injustos”; sin embargo, se concentra la esperanza de cambio para disminuir las asimetrías.

Luego, manifestó que “en esa mirada de integración política, surge la necesidad de construir una agenda común, construir una unidad de caminos **respetando las diversidades, las particularidades**⁴³. A su vez, se interrogó qué acción le corresponde a la educación superior ¿Cuál es el rol o el lugar que tiene la democratización de la educación superior en este escenario? ■

En pocas palabras, el secretario sostuvo que la Educación Superior es un *derecho humano* y se debe aspirar a la justicia social y a la generación de oportunidades, permitiendo que los sectores excluidos, encuentren en la Educación Superior, el formidable motor de la movilidad social.

43

Lo resaltado en negrita me pertenece.

Además estimó que la Educación Superior es un igualador de oportunidades, sin embargo- sostuvo- todavía es un reflejo de las desigualdades del continente. No obstante, en los últimos tiempos se advierten signos de esperanza para cambiar las asimetrías en educación. Consideró que es necesario concebirla no como un servicio, sino como un derecho; como un bien público. Como tal, es una obligación ineludible e irrenunciable del Estado. Agregó que una de las acciones de importancia para democratizar la Educación Superior es la **territorialidad** que, entre otras, contribuye a garantizar la inclusión.

El haber llegado a cada rincón de la Argentina con al menos una universidad es una fuerte política de inclusión, no solo haciendo que quienes no llegaban lleguen, sino también al revés, haciendo que la universidad que antes no llegaba se plantee llegar a los sectores donde no llegaba” (Gill,2014, p. 121).

El Secretario de políticas de Educación Superior, explicó que además de vincular la universidad con la escuela secundaria se crearon universidades allí donde no había y se necesitaba. Con esta acción -agregó - se logró que asistieran estudiantes que provenían de familias que no tuvieron la posibilidad de ir a la universidad. Sin duda estas acciones hablan de esbozar una universidad más inclusiva, sobre todo si se considera a “la educación como el motor de la movilidad social”:

La educación es el motor de movilidad social y ascendente más importante, es la herramienta que nos permite generar más oportunidades y que aporta dignidad a la persona, al hombre en su integralidad y es, sin dudas, el camino para el desarrollo humano y social de nuestra Patria Grande Latinoamericana (Gill, 2014, p. 122)

En este espacio de reflexiones, se le preguntó al Secretario de Políticas Universitarias de la Nación si existían o no, políticas educativas universitarias para la inclusión de los jóvenes indígenas, lo cual generó un espacio para un debate libre sobre la inclusión social de los pueblos originarios. Gil, dio cuenta que desde su Secretaria generan programas para la inclusión de esos sectores, conociendo los territorios donde hay asentamiento de población indígena como el Chaco, Formosa, Misiones y Salta. Manifestó que el Estado está presente en esos lugares a través del financiamiento de Programas innovadores. En ese sentido hizo referencia a una pequeña comunidad de Santa Victoria de la provincia de Salta, donde se creó una carrera de Enfermería, a la que asistieron 250 integrantes de comunidades de diferentes pueblos originarios. El interés fue formar recursos para la atención primaria para la salud de la propia comunidad. Esa carrera se dictó en dos lenguas, correspondientes a los pueblos originarios.

Finalmente, el Secretario de Políticas Universitarias, relató que se está trabajando, conjuntamente, con la Subsecretaría de agricultura familiar para desarrollar un programa universitario indígena- campesina, con asiento en (Overá) Misiones y en Santiago del Estero. Se trata de un programa experimental para ser replicado en otras universidades existentes en el territorio. Además, informó que la política de inclusión comprende programas de becas, permitiendo “que la universidad llegue a donde no llegaba” (Gill, 2013).

Sin embargo, pese al esfuerzo político para el logro de la inclusión en Educación Universitaria, se percibe que todavía existen brechas entre lo que se propone y lo que sucede en la práctica concreta. Así lo manifiesta la Dra. Scotto (2014, p. 159):

(...) no solo necesitamos más alumnos, necesitamos ocuparnos más de esos (...) chicos que estudian con muchas penurias en la universidad y para eso no solo hace falta presupuesto. Hace falta tutoría pedagógica, asistencia psicológica, acompañamiento para mejorar sus condiciones de vida, interés en la inclusión, para que puedan superar los obstáculos y puedan continuar sus

estudios. Y yo creo que todo eso es posible pero además, creo que es obligatorio.

Por tanto, teniendo en cuenta la existencia de “chicos que estudian con muchas penurias en la Universidad”, se supone que, en ese grupo, estarían incluidos los jóvenes estudiantes de etnias aborígenes que, sin duda, viven diferentes obstáculos –analizados en el capítulo anterior - que desearían superarlos.

En suma, en este apartado se habló, desde la perspectiva de los panelistas, de acciones para la superación de asimetrías, tanto en lo social como en lo educativo y se manifestó el compromiso del Estado para llevar la universidad a los lugares donde no había y era necesaria; en un intento de unir Educación Superior y Derechos Humanos.

Panel 2: Carolina Scotto, Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba hizo referencia a “Políticas Institucionales para la inclusión educativa. Las experiencias de la Universidad Nacional de Córdoba”.

La señora Rectora de la UNC, resaltó las diferentes realidades normativas y decisiones políticas que fueron presentando cada uno de los expositores que la precedieron. Sin duda, estas diferencias expresan el grado de autonomía que tiene cada institución educativa de Educación Superior para poder responder de manera particular, a realidades socio históricas diferentes.

A su vez, informó que UNC cuenta con una matrícula que oscila e entre 105.000 y 110.000 de alumnos inscriptos. Sobre una muestra de esta población, se llevó a cabo una investigación para conocer la calidad de vida de estos estudiantes. Esta investigación da cuenta del compromiso asumido por el sistema universitario público argentino y por las políticas de profundizar en la democratización de la Educación Superior (Scotto, 2014).

Manifestó que del universo de alumnos estudiados se podían diferenciar cinco grandes grupos. De los cuales dos, por distintas características, estaban en condiciones socioeconómicas, culturales, de calidad de vida, en condiciones óptimas o muy buenas, y no necesitaban mucha asistencia especial de nuestra Universidad (Scotto, 2014).

En cambio, identifican un grupo:

que representa el 20% de nuestros alumnos, que la pasan muy mal, se alimentan mal, duermen mal, padecen ansiedad, estrés, enfermedades, no conocen que la universidad tiene servicio de salud, campo de deportes gratuito, comedor. Entonces, digo que son alumnos **doblemente abandonados**⁴⁴, ya no solo por las condiciones sociales globales, sino también por la propia universidad, que **no los identificaba**⁴⁵, (Scotto, 2014, p. 159)

Este estudio les permitió conocer la realidad socioeconómica y educativa de la población estudiada y a la vez generar políticas específicas. La Rectora, manifestó que en la tarea como docentes y responsables de la UNC, han existido algunas ausencias para hacer de la Educación Superior un derecho. En otras palabras, interpretando su mensaje, se estima que entre tales ausencias, estarían la falta de un mejor diagnóstico de los problemas que tienen los alumnos que recibe la UNC; la posibilidad de pensar en estrategias para atender esos problemas y poder garantizar la permanencia y culminación de sus estudios, en término.

44

Lo resaltado en negrita me pertenece.

45

Ídem.

Es decir, hacer muchas cosas para que ellos lo logren, no simplemente requerirles un mínimo de materias y expulsarlos si no los cumplen. Digo, el conjunto de todos esos factores, hizo que no desarrolláramos ni siquiera el concepto de la inclusión como un eje de las políticas educativas, sino que en particular creyéramos muchos de nosotros que ya éramos suficientemente inclusivos, y nuestro desafío debía más bien centrarse en la calidad (Scotto, 2014,p.152).

- **EJE 3 :Transformaciones institucionales para la inclusión en la Educación Superior**

Panel 1: Estela Maris Valenzuela, se refirió a “Docencia en contexto de diversidad lingüística y cultural. El caso de la formación docente para las etnias Tobas, Wichi y Mocoví en el Instituto CIFMA⁴⁶ Chaco”.

En este proceso de analizar los mensajes emitidos en estas jornadas de conmemoración del 4to.centenario de la UNC, se tuvo la posibilidad de conocer las experiencias relatadas por Estela Maris Valenzuela, representante del Centro de Investigaciones y Formación para la Modalidad Aborigen, Wichi (CIFMA) en la provincia del Chaco.

Según la Lic. Valenzuela, además de formar docentes interculturales bilingües, en el CIFMA se capacita para la función de auxiliares docentes bilingües. Una experiencia que habla de los pueblos indígenas y la formación de sus educadores.

Esta institución surgió en el año 1987, a partir del reclamo de las comunidades indígenas del Chaco, - Tobas, Wichi y Mocoví- ante las autoridades del gobierno provincial

46

y nacional, frente a la difícil situación que atravesaban sus comunidades, en el plano educativo (Valenzuela, 2013).

En realidad, los estudiantes aborígenes tenían dificultad para interpretar el mensaje del profesor, emitido en un lenguaje que no respondía a la lengua materna de estos alumnos/as. En consecuencia, estaban excluidos por las dificultades que tenían en el manejo del castellano. Este desencuentro en la comunicación se había convertido en un mecanismo de expulsión, razón por la cual, surgió la necesidad de contar con profesionales bilingües, aborígenes, para atender esta situación. Por lo tanto, “en este marco se llevó a cabo la experiencia de Formación Intercultural de Docentes Indígenas en la provincia del Chaco para las etnias Tobas, Wichi y Mocoví” (Valenzuela, 2013).

De hecho, no se podría hablar de una democratización de la Educación Superior si no se resuelven estos desencuentros culturales, lingüísticos; si se omite el derecho colectivo a la diferencia; si no se atienden a las necesidades particulares. Entonces, manifiesta Valenzuela (2013), “es una necesidad promover relaciones positivas entre diversos grupos culturales y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y que se debería trabajar para la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural”.

De hecho, el CIFMA, como institución formadora de docentes indígenas, intenta unir derecho a la educación superior y justicia social, como una respuesta a la necesidad de las comunidades aborígenes, ya que, “la Educación Superior, es un derecho humano (...) y se debe aspirar a la justicia social y a la generación de oportunidades” como lo enunció el Secretario de políticas Educativas.

Panel 2: Daniel Mato, investigador del CONICET⁴⁷ y profesor en la Universidad Tres de Febrero, (Argentina), explicó: “Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior.”

47

Mato, declaró que, con frecuencia, las ideas y políticas de democratización de la Educación Superior se asocian a interpretaciones de la idea de inclusión social. En tal sentido se establecen programas de becas y no se tiene en cuenta que **tal inclusión es excluyente**⁴⁸, ya que se omiten las necesidades particulares en cuanto a sus lenguas, conocimientos, sistemas de evaluación, y visiones de mundo, ya que estos aspectos no forman parte del curriculum de la Educación Superior.

De igual manera, Mato, hizo referencia a algunos aspectos importantes de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior, llevada a cabo en el 2008 en Cartagena de las Indias (Colombia), en la que participaron integrantes de la comunidad académica regional (CRES-2008). En uno de los puntos de la Declaración, sostiene:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, (...) en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, en Mato, 2014, p. 268).

Del mismo modo, hizo referencia a la Declaración de Panamá, efectuada en el 2012, sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento que establece, que el carácter inclusivo de la educación implica la transversalidad de todos los temas, los grupos étnicos, socioeconómicos, sin distinción de género, nacionalidad u origen, entre otros aspectos.

48

Lo resaltado en negrita me pertenece.

Ana María Correa, en este mismo **panel**, habló sobre la: “Democratización de los Estudios Superiores en la perspectiva de los derechos Humanos”. Ana María Correa es docente de la UNC, investigadora y coordinadora del Programa Universidad Sociedad y Cárcel de la Secretaría de Extensión y el Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos. Desde su experiencia académica e institucional en el ámbito de los derechos humanos, debate acerca de que si la perspectiva de los derechos humanos contribuye a la transformación de las instituciones y si contribuye a la democratización en los estudios superiores.

Esta disertante, en el aniversario de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba, cuestiona si es posible la práctica de los derechos humanos en un contexto de creciente desigualdad y exclusión social. Asimismo, reflexiona sobre la previsión de recursos, estrategias para garantizar y apoyar el reclamo de exigibilidad de los derechos humanos, tarea que sería posible mientras exista diálogo y participación. El desafío es poder visibilizar los problemas de las desigualdades estructurales con sus correlatos de discriminación, violencias y abusos de poder. Si bien estas acciones suceden en el ámbito de las instituciones/contextos de encierro, queda como un interrogante si esos mecanismos, persisten, todavía, en el ámbito de la UNC, en los albores del siglo XXI, como un legado de la colonialidad.

En suma, los y las panelistas pusieron énfasis en la urgencia de la implementación de políticas de inclusión en Educación Superior; y en políticas institucionales que tienden a Democratizar la Educación Superior. Hacen hincapié en la importancia de valorar la diversidad cultural y poner en práctica la Educación como un Derecho Humano. En consecuencia tratan que los sectores más postergados, tanto en nuestro país como en los países que conforman el MERCOSUR, pudieran acceder a la Educación Superior. Esta perspectiva es sumamente importante en tanto empodera a las minorías indígenas como es el caso del colectivo de estudiantes de ascendencia indígena que asiste a la Universidad Nacional de Córdoba.

Al respecto, autores como Mato, (citado en Argumedo y otros, 2014, p.12) plantean unos desafíos: «interculturalizar toda la educación superior», en tanto una *real inclusión* de los pueblos indígenas, supone que en los programas de estudio y en investigación se incluyan “(...) tanto las historias, lenguas, y saberes de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte”. Según el autor estos estudiantes indígenas seguirán excluidos aun estando incluidos en la Educación Superior, mientras no se transforme la Universidad “(...) para que sea más pertinente con la diversidad cultural; donde se construya un diálogo de saberes de diversidad de valores y los modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas (...)” (Mato, 2008). Este derecho a una educación intercultural, está fundamentado en disposiciones legales y constitucionales de diversos países latinoamericanos.

3.4. Reflexionando sobre sí misma al cierre de los festejos y desafíos

 El 19 de junio de 2013, en la Universidad se lleva a cabo el acto central de cierre de los “400 días hacia los 400 años” de esta Institución. Estuvieron presentes, entre otras autoridades, la Sra. Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, el Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni; el Secretario de Políticas Universitarias de la Nación, Martín Gill. 

En esta oportunidad, el nuevo Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Francisco Tamarit, reflexionó sobre la compleja realidad socio-económica y cultural de un continente latinoamericano rico, pero atravesado por la *desigualdad*, la *injusticia*, de las cuales, considera que las universidades públicas de América Latina y el Caribe son co-responsables; en tanto, “Aunque no siempre, las universidades prefirieron ser instrumentos de los sectores privilegiados que imponían su proyecto de exclusión y dominación, antes que aliados de los sectores populares”. Entonces, como un desafío, les cabe a estas

instituciones afrontar la diversidad y la desigualdad en contextos donde existen mayores riesgos de exclusión social.

En este sentido, el Rector, explicó que “La universidad pública latinoamericana debe asumir como propia la deuda histórica de todo el continente y hacer suya, junto a todos los otros sectores privilegiados, la responsabilidad de aportar, desde la especificidad de sus funciones, a la superación de siglos y siglos de desigualdad, marginación y colonialismo cultural.”

Siguiendo con el análisis de las disertaciones, se resalta lo expresado por el Rector de la UNC, Francisco Tamarit, que rememora la historia de la UNC y manifiesta: “Aunque no siempre, las universidades prefirieron ser instrumentos de los sectores privilegiados (...)”. Como tal, está inscrita en la historia que la Universidad, como proyecto educativo, se engendró como un dispositivo de reproducción de la élite de la clase dominante.

De hecho, la Universidad de Córdoba fue una institución al servicio de la evangelización y dominación; en esa etapa histórica de esta Casa de Estudios, se enseñaba, como ya se dijo- además de las disciplinas clásicas, la lengua “quechua” y “guaraní” sólo como medios de opresión a los indígenas (Ramírez, 2013, p. 66). Si bien esta historia es parte del pasado de la Universidad Nacional de Córdoba, sin embargo cimentó la memoria para no repetirla, para desarmar, quebrar, criticar formas preexistentes y asumir la corresponsabilidad a fin de lograr la “reparación de los pueblos originarios”(Tamarit, 2013). Frente a los desafíos que debe enfrentar la Universidad, el Rector (2013), rememora: “Fuimos un proyecto al servicio de la evangelización y, sin embargo, a lo largo de los cuatro siglos supimos transformar el privilegio en derechos”.

Tamarit prefirió hablar de deudas que tiene la Universidad Nacional de Córdoba para con la sociedad. Dijo: “Hoy elijo hablar de todo lo que nos queda por hacer”. De este modo puntualizó los desafíos del sistema universitario nacional y regional; uno de los desafíos es brindar una mayor y activa apertura a los sectores postergados. Explicó, también, que “este proceso no puede más, apelar apenas a nuestro origen europeo.” (Tamarit, 2013).

Ambos discursos,- de Francisco Tamarit (2013) y de Carolina Scotto (2012) - si bien fueron pronunciados en diferentes tiempos y circunstancias, tienen coincidencias importantes. Ambos, hacen hincapié en la existencia de exclusión, desigualdad, marginación, dominación, prejuicios de clase, fragmentación social y colonialismo hacia el interior y hacia el exterior de la universidad.

Si bien Tamarit hace referencia a los países y a las universidades de *Latinoamérica*, destaca la *reparación de los pueblos originarios*. Scotto, subraya las *deudas* que tiene la Universidad con la sociedad. Ambos, revelan la coexistencia de ciertos mecanismos propios de la cultura de los sectores dominantes, como lo dice Juliano (2003).

Se consideran estos mensajes para traerlos a la discusión teórica, desde una posición crítica, latinoamericana. Desde esta perspectiva, la reparación se orienta hacia el achicamiento de las desigualdades, luchando contra la *discriminación*, la *marginación* y el *colonialismo* cultural. Estas categorías constituyen los resabios de un pensamiento colonial en las instituciones educativas universitarias de Latinoamérica (Cremonesi y Cappannini, 2009), de las que no se excluye la UNC.

En tal sentido, *discriminación*, según la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, se entiende al “Desigual trato en cuanto a derecho y consideración social; trato de inferioridad. (...) uso de la diferencia entre los seres humanos para privar (o limitar) el ejercicio de los derechos de una persona o grupos de personas. (APDH, 2005, p.15). Desde luego, la *discriminación* y *marginación* actúan como elementos articulados en la tarea de fragmentación social. En tanto significa “apartar” “separar” “prescindir” o “hacer caso omiso” (APDH, 2005). En otras palabras, es una manera de dejar de lado a grupos sociales por diferentes razones.

Segato (2012) explica: la *colonialidad cultural*, hace referencia a la preeminencia de la cultura que no es otro que el eurocentrismo tanto sociorracial como epistémico de la academia, manifestado en su aversión a las presencias de los signos amerindio. Es decir

que, a partir de la colonialidad cultural se discrimina a grupos culturalmente distintos al dominante y hegemónico (Juliano, 2003). Como consecuencia de esta dominación somos deslucidos reflejos de las sociedades europeas, como lo manifiesta Mato (2008).

El pensamiento latinoamericano, decolonial, propone ser generadores de cambio, es luchar contra “la negación, discriminación, subordinación (...)” (Menéndez, en Cremonesi y Cappannini, 2009, p. 163). Estas categorías conceptuales se caracterizan por la significación que tienen para quienes las padecen.

La *negación* se entiende como, “(...) una estrategia de omisión al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto reducen al silencio todas las demás realidades (...)” (Torres Santomé, 2008, p.91). Es más, esta negación, en palabras de este autor, no es otra cosa que un mecanismo para el silenciamiento o invisibilización de culturas diferentes a la oficial.

La *subordinación* es entendida como la expresión de sometimiento de un pueblo, en cuanto a su cultura, raza, religión, pertenencia, desde el poder dominante. “Ese poder dominante que está presente y es parte constitutiva de todas las relaciones sociales” (Palermo. 2013, p. 67). Tanto la negación, la discriminación, y la subordinación son mecanismo represores de las diferencias; constituyen un código de significaciones proclives a la segmentación social.

Al mismo tiempo, en ese evento de cierre de los “400 días hacia los 400 años” de la UNC, los rectores de las universidades presentes concertaron el compromiso de trabajar por el fortalecimiento de una universidad pública, abierta, democrática y gratuita para la región; la universalización de la Educación Superior y convinieron la posibilidad de una mayor apertura a los sectores marginados. El Rector dijo: “Sólo la articulación eficiente de la universidad pública con un Estado dinámico y responsable, permitirá que con el paso del tiempo superemos tantas vergüenzas que aún sobran en nuestros países” (Tamarit, 2013).

Al respecto, considerando la relación Universidad y Estado, Castronovo, García y otros (2013, p. 76) manifiestan que “precisamente, es a partir de un Estado presente, activo y promotor que se fortalece la trama social, reconstruyendo el tejido social e impulsando la organización de la comunidad cuando es posible redireccionar la construcción social”. Mejor aún, si se re- direccionara la misión de esta institución hacia la real democratización de la universidad pública.

Esa democratización sería en palabras de Segato (2012, p. 2) “(...) volverla más humana, accesible, responsable por el bienestar colectivo y teatro de los debates que llevan a una conciencia teórico- política de la necesidad de transformaciones”. Las universidades latinoamericanas en general y la Universidad Nacional de Córdoba, en particular, deben reflexionar sobre sí mismas, en cuanto a sus funciones y convertirse en productoras y articuladoras de los procesos de cambio (Tamarit, 2013).

Entonces, sólo a través de un Estado presente, y de una Universidad comprometida con los procesos de cambio, se podría hacer realidad la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación, (CRES) llevada a cabo en Cartagena, Colombia; en la que manifiesta: “La educación superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región” (CRES, 2008, acápite D-4 citado en Mato, 2008, p.140). O sea tender a una concepción interculturalista como idea superadora en tanto todos los países, todas las culturas, de todos los grupos sociales, tienen elementos para aportar y tender al enriquecimiento mutuo. La Educación Superior es un derecho humano. Un derecho, reconocido como tal, en la Ley 26.206; además, en la Ley de Educación Superior, 24.521 y en la Constitución Nacional de 1994.

En esta oportunidad, el Ministro de Educación de la Nación, Sileoni declaró la necesidad de contar con “una Universidad al servicio de los intereses nacionales, que atienda las necesidades de la sociedad”. Se entiende que para atender las necesidades sociales, la Universidad tendría que consolidar la democratización de la Educación Superior; humanizarla. Esto será posible:

Sólo si se produce el des-prendimiento de la razón hegemónica que impone la colonialidad; si se logra abandonar el "pensamiento único" que disciplina el conocimiento científico, sólo así será posible concretar esos sueños y realizar algunas aproximaciones a formas más humanas y más sensibles de conocer” (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, en Palermo, año: s.f.).

En síntesis, en los discursos pronunciados en este periodo de actos conmemorativos de los “400 días hacia los 400 años”, culminó el 19 de junio de 2013. En este proceso de repensar las funciones de la UNC, para hacer extensivo a toda la sociedad, el derecho a la Educación Superior. Sin embargo, en esa reflexión, no se dijo nada acerca de la existencia de estudiantes indígenas, que estudian en esta Universidad. Este colectivo que había sido revelado; des-ocultado a través de una encuesta nacional organizada por la Red Bien (mayo, 2013).

No obstante, queda la expectativa de ser considerados en decisiones políticas para este sector, en tanto en palabras de Tamarit (2013), se prevé la construcción de una Universidad que sea de todos. Además instaló la esperanza de que esta Casa de Estudios sea potenciadora de la superación individual y colectiva. En cuanto a las deudas expresadas por el Rector, en términos de Segato (2012) serían sintetizadas en los siguientes puntos, considerados importantes para humanizar la educación Universitaria:

- ✓ En principio, desnaturalizar el carácter eurocéntrico de las prácticas académicas;
- ✓ instalar el derecho a un trato no prejuicioso en las instituciones educativas
- ✓ la adaptación de los contenidos a las necesidades de los diversos colectivos de estudiantes.

Son aspectos troncales para construir “una Universidad que sea cada vez más un poquito de todos” (Tamarit, 2013). Sin duda, para los estudiantes de ascendencia indígena, el mensaje del Rector, les será significativa en cuanto les permitiría enarbolar la bandera de un compromiso institucional, simbólico, de la “reparación de deudas hacia los pueblos originarios”.

3.5. Acciones políticas para el reconocimiento de la diversidad cultural a través de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU).

La Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, desde 2007, “puso en marcha una política que trabaja junto a la comunidad en los principales problemas sociales, desde el enfoque de los derechos humanos” (SEU, 2012).⁴⁹. En otras palabras, significa que todas las acciones que desarrolla esta Secretaría tienen la finalidad de que “los derechos humanos se hagan cada día más efectivos para todas las personas.”

Por lo tanto a esta Secretaría le interesa, sobre todo los temas que están vinculados con el interés de la agenda pública; como trabajar con las organizaciones sociales, grupos independientes e instituciones gubernamentales.

Los temas prioritarios que responden a sus objetivos son los siguientes:

- ✓ La promoción de actitudes solidarias entre los estudiantes de la UNC.
- ✓ El acceso a la cultura.
- ✓ La educación superior a personas en contextos de encierro.
- ✓ La participación ciudadana.
- ✓ El acceso al trabajo
- ✓ El cuidado del medio ambiente, entre otras.

49

La Secretaría de Extensión Universitaria, comprende dos subsecretarías:

- **Subsecretaría de vinculación con la comunidad:** cuya función es la de articular a los actores extrauniversitarios y universitarios. Esto es, la Universidad abre sus puertas hacia la comunidad. En esta apertura al medio social permite un acercamiento a la diversidad de inquietudes, demandas, necesidades; ya que esta subsecretaría, trabaja con los problemas que se le plantean, a través de una respuesta interdisciplinaria y cooperativa a partir de un trabajo educativo que pone énfasis en el diálogo de saberes.
- **Subsecretaría de Cultura:** Su función consiste en aportar los medios que contribuyan a reducir las desigualdades de acceso y producción artística, en el fortalecimiento de las organizaciones culturales y el respeto a la diversidad e identidad de cada colectivo y de cada persona.

Asimismo la SEU cuenta con una serie de Programas específicos, coordinado por expertos en el tema.

Con respecto a los programas, solo a manera de ejemplo, se nombran los siguientes:

- Observatorio de prácticas en Derechos Humanos.
- Género.
- Escuela de Formación Política
- Universidad, Sociedad y Cárcel.
- Derecho a la cultura.
- Diversidad Cultural ⁵⁰

50

Programa que se crea con la gestión de Francisco Tamarit, Rector de la UNC en diciembre de 2013

Sin duda estos programas ponen el acento en los derechos humanos. Entonces, si uno se pregunta: ¿Cuál es el significado que se le asigna a esos derechos?

En efecto, la respuesta subyace en las prácticas de estos Programas y ese significado está vinculado a: “Producir, trabajar, crear, estudiar, aprender, participar, opinar libremente y recrearse. En cualquier situación, a cualquier edad, y en cualquier contexto social” (SEU, 2012).

Por lo tanto para hacer efectivo este derecho humano y ampliar su función extensionista, la UNC creó equipos de trabajo constituidos por docentes, estudiantes, técnicos y egresados (SEU, 2012). En tal sentido, a fines del ciclo lectivo de 2013, se creó el programa de Diversidad Cultural⁵¹; por lo tanto, comienza con el diseño de sus acciones a principios de 2014.

Este programa, sin duda, responde a los intereses de los estudiantes de ascendencia indígenas que asisten a la UNC. En efecto, Durán⁵² (2014, p.139), opina lo siguiente sobre el Programa de Diversidad: █

Aclaremos que hasta la fecha no existía en la universidad un Programa o proyecto formalmente institucionalizado dedicado a trabajar específicamente la problemática del “estudiantado indígena” o de “Pueblos Originarios”. Recientemente, en 2014 se ha creado el Programa de Diversidad Cultural, dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNC.

51

El Programa de Diversidad Cultural, dependiente de la Subsecretaría de Vinculación con la Comunidad. Esta Subsecretaría, a su vez, depende de la Secretaría de Extensión Universitaria. (Bompadre, 2015).

52

Durán es una estudiante de descendencia aborigen Kolla, además de tener una participación activa en el colectivo de estudiantes indígenas, es autora de un trabajo: *El Malón vive. Participación india en las Universidades Públicas*, publicada en la revista *Uturunku Achachi*, en el 2014. (citado en la Bibliografía).

En efecto, este Programa de Diversidad Cultural, como ya se explicó, se crea a fines del 2013, en tanto los estudiantes, lo advierten, recién, en el inicio del ciclo lectivo 2014. Según palabras del coordinador (2015)⁵³ este Programa surge en virtud de la intervención de la Antropóloga Ferrucci, quien al advertir la presencia progresiva de estudiantes indígenas de Córdoba, percibe como una necesidad, la vinculación con la población indígena y la migrante.

En la coordinación del mismo, fue designado José María Bompadre, quien explicó que el **objetivo** del Programa es poder recuperar los territorios externos a la Universidad, por tratarse de Secretaría de Extensión Universitaria: “El Programa básicamente se circunscribe al trabajo con los pueblos originarios; se centra en la presencia territorial que tiene la comunidad aborígen”. O sea que, las acciones de este programa se orientan *hacia afuera* de la Universidad, en tanto se trata de la Secretaría de Extensión Universitaria.

El Coordinador del Programa, también explicó que en las acciones del mismo no se contempla la situación de los estudiantes indígenas en tanto no es competencia de esta Secretaría, sin embargo, en un intento de trabajar en red con la SAE, y de acuerdo con el Rector Francisco Tamarit, se otorgan “becas nominales⁵⁴” a estudiantes que se reconozcan descendientes⁵⁵ de comunidades indígenas de Córdoba y que vienen del interior, con el fin de apoyarlos económicamente, además con el propósito de “empoderar a los indígenas de

53

Mensaje extraído de la entrevista sostenida con el Coordinador del programa Diversidad Cultural (28/08/ 2015)

54

Se trata de un subsidio que se otorga a los estudiantes descendientes de Comechingones, independientemente de las becas que otorga la SAE.

55

Se entiende que tal reconocimiento se da por pertenecer a una comunidad de sangre, es decir tienen sangre indígena.

Córdoba”. De esta manera se intenta responder a la demanda de participación de las comunidades comechingonas (Bompadre, 2015).

Según el Coordinador de Diversidad Cultural tienen previstas algunas acciones orientadas en dos direcciones:

- Con organizaciones vinculadas con el ICA⁵⁶.
- Con comunidades que tengan o no *personería jurídica*.

Hasta el momento lo hicieron con diferentes organizaciones de Córdoba como la OTEPOC (Organización Territorial de Pueblos Originarios de Córdoba) que la conforman diferentes comunidades indígenas, entre ellas Comechingones y una Ranquel. Con esta Organización proponen trabajar variados temas, no solamente la cuestión indígena.

Según Bompadre, “la Universidad debe estar abierta a la sociedad”, en efecto, no solo está abierta para que ingresen los agentes externos a la Universidad sino también que la Universidad se proyecta al medio social. Tal es el caso de las visitas que hiciera el Rector de la Universidad a la Comunidad de Tulián y a la de OTEPOC, para conocer de cerca, las necesidades de cada Comunidad (Bompadre, 2015).

Estas actividades de Extensión Universitaria dan cuenta del reconocimiento de la diversidad cultural, un compromiso asumido del actual Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Tamarit.

Luego se firmó un convenio con el COAJ (Consejo de Aborígenes de Jujuy) con la finalidad de desarrollar, en Córdoba, un Proyecto vinculado a la espiritualidad y a la cosmovisión indígena. Tal como lo explicó el Coordinador del Programa, la intencionalidad de este proyecto, no es que los miembros del COAJ vengan a enseñar estos temas, sino más

56

Instituto de Culturas Aborígenes, tiene como objetivo: Rescatar, promover, defender y preservar la participación y el desarrollo de las culturas originarias en la sociedad contemporánea (ICA,2011).

bien, conversar y reflexionar sobre los puntos de interés. En tanto el **objetivo** de este proyecto es: Fortalecer y empoderar a las comunidades locales.

Los ejes temáticos son los siguientes:

1. Buen Vivir, Identidad y fortalecimiento comunitario
2. Buen Vivir y los Derechos de los Pueblos Indígenas
3. Buen vivir y el ejercicio de la gobernanza territorial
4. Buen Vivir y la proyección de la Mujer indígena

Los **contenidos** de cada eje, se detallan a continuación:

1. BUEN VIVIR, IDENTIDAD Y FORTALECIMIENTO COMUNITARIO. Historia y Procesos organizativos de los Pueblos Indígenas a nivel nacional y provincial, Estado y Políticas públicas para Pueblos Indígenas. Identidad, procesos de construcción de la identidad. Liderazgo indígena. Características. Comunidades (personería jurídica), organización comunitaria (funciones y roles). Principales demandas actuales de los Pueblos Indígenas. Introducción a los principios del Buen Vivir.

2. BUEN VIVIR y DERECHOS INDIGENAS. Derechos Humanos (Definición, caracterización, Obligaciones del Estado). Generación de los Derechos Humanos (Tres generaciones) y Principales instrumentos de Derechos Humanos individuales. Interpretación propia de Derechos Humanos (Vida, Trabajo, Educación, Salud, Libertad, etc.). Evolución histórica- necesidad de surgimiento de Derechos específicos para los Pueblos Indígenas. Derechos Humanos colectivos de Pueblos Indígenas. Los Pueblos Indígenas, sujetos de dos tipos de Derechos Humanos colectivos e individuales. Principales instrumentos internacionales de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (Convenio 169 de la OIT, Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, Artículo 8 (J) de la convención de biodiversidad.) La situación de los Derechos Indígenas en Argentina. Interpretación propia de Derechos Humanos colectivos (Tierra-Territorio, Consentimiento Libre Previo e Informado, Desarrollo con Identidad, Autogobierno, Libre determinación, Salud, Educación)

3. BUEN VIVIR y GOBERNANZA TERRITORIAL INDIGENA. Buen Vivir como alternativa al modelo de Desarrollo actual. Instituciones que expresan el Buen Vivir en la organización económica de la comunidad. Conceptos de Tierra y Territorio desde la mirada indígena. Prácticas del Buen Vivir en la historia de la comunidad. Identificación de prácticas ancestrales. Prácticas actuales del Buen Vivir relacionadas con el Territorio. Cuáles lo favorecen, cuáles van en su desmedro. Identificación de actores y beneficiarios. Diagnóstico organizado por áreas de la situación actual. Construcción de un esquema con identificación de recursos y problemas principales.

4. MUJERES INDIGENAS Y BUEN VIVIR. Mujeres indígenas y cosmovisión indígena. Dualidad- reciprocidad- complementariedad. Derechos humanos de las mujeres indígenas. Principales instrumentos internacionales de los derechos de las mujeres indígenas. Mujer y conocimientos indígenas. Liderazgo de las mujeres indígenas. Mujer indígena y formas de violencia. Formas de abordaje de la violencia a mujeres indígenas. Mujer y espiritualidad-sanación.

En efecto, este proyecto pone el acento en el **Buen vivir** que en quechua es: **Sumak Kawsay**. Este “buen vivir” implica, primero, saber vivir, estando en armonía con uno mismo y luego, saber relacionarse o saber convivir con todas las formas de existencia (Huanacuri, 2010). En síntesis, el buen vivir significa vivir en equilibrio material y espiritual.

En el marco del buen vivir, este encuentro de la espiritualidad y cosmovisión indígena, permitiría abordar e intercambiar ideas que tienen que ver con la identidad, los derechos, la territorialidad y la cuestión del género en la Comunidad, pensada a partir de la espiritualidad. (Bompadre, 2015). En tal sentido se puede decir que la Universidad *abrió sus puertas* a los sectores que reclaman su visibilización en Córdoba.

Así pues, aunque parezca una obviedad “la universidad debe estar abierta a la sociedad” como se afirma desde la Secretaría de Extensión Universitaria, no siempre fue

así. La Universidad, desde sus orígenes, nació para responder a las familias patricias de la élite cordobesa. “Uno tiene que reconocer esa historia de discriminación en el contexto de la colonia” (Bompadre, 2015).

A pesar del paso del tiempo, ya en el siglo XX, hasta la Reforma Universitaria, todavía no era “un espacio DE todos ni PARA todos” (SEU, 2012), pues, “las familias de la aristocracia cordobesa no querían renunciar a las prerrogativas que tenían. Hizo falta una política de apertura y la convicción necesaria para que ésta, nuestra Universidad pública, iniciara el proceso de transformación” (Bompadre, 2015). Este proceso se consolidó partir del periodo 2007, dando lugar a una universidad atenta y comprometida con la sociedad (SEU, 2012). Para lograr una real Universidad Pública, inclusiva, democratizadora de la Educación Superior como un Derecho Humano, era necesaria, otra instancia más. Es decir, era necesario abrir las puertas a la población aborigen, “reconociendo la riqueza del diálogo de saberes, concepto clave de la Extensión Universitaria” (SEU, 2012).

De hecho, esta pre- ocupación por los pueblos aborígenes se afianzó al tiempo en que se esbozó el Programa de Diversidad Cultural, en diciembre de 2013, durante la gestión del actual Rector Francisco Tamarit. Por supuesto, la finalidad del Programa está orientada a la generación de una política de apertura a estos pueblos. Por lo tanto, las acciones previstas se pusieron en práctica a partir de 2014.

Con lo expresado anteriormente, se observa que hasta el cierre de los festejos de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba, no se crea un programa específico que estuviera vinculado con los pueblos Originarios. Aunque en el 2011 y en el 2012, la entonces Rectora de la UNC, les otorgó el Título de Doctor Honoris Causa a ambos mandatarios del Estado Plurinacional de Bolivia- Presidente y Vice Presidente, simultáneamente- con este hecho, la Universidad deja una señal de reconocimiento de los pueblos originarios, sobre todo, en la persona de Evo Morales, Primer presidente que encarna lo indígena en Bolivia.

3.6. Políticas y prácticas de inclusión: programas de la SAE⁵⁷

Estela Miranda (2013), hace referencia a las políticas diseñadas por el gobierno nacional vinculadas a la inclusión en los estudios universitarios. Estas políticas se concretan a través de diferentes programas de becas, tales como el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU⁵⁸), Programa Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB⁵⁹) Programa Nacional de Becas de Grado en el área Tecnológica Informática y Comunicaciones, (PNBTICs⁶⁰). Desde luego, estas políticas formuladas por el gobierno nacional se traducen en programas y proyectos diseñados por la Universidad Nacional de Córdoba, con el propósito de crear mejores condiciones institucionales.

En consecuencia, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), se encarga de implementar el conjunto de proyectos y programas orientados a las problemáticas, necesidades, intereses y expectativas de los jóvenes universitarios. (SAE, 2015). Respondiendo, de esta manera, a sus objetivos:

57

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

58

Programa Nacional de Becas Universitarias: Promueve la igualdad de oportunidades en el ámbito de la Educación Superior, a través de la implementación de un sistema de becas que facilite el acceso y/o permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado y tecnicaturas en universidades nacionales o institutos universitarios. (Ministerio de Educación. Gobierno de la Nación)

59

Está dirigido a aquellos alumnos de carreras científico-técnicas que hayan finalizado sus estudios de educación secundaria sin adeudar materias, que estén cursando o aspiren a ingresar a una carrera de grado, tecnicatura/profesorado en una Universidad Nacional, Instituto Universitario Nacional o institutos dependientes del INFD o del INET (Ministerio de Educación. Gobierno de la Nación, 2016)

60

El Programa Nacional de Tics (PNBTICS) está dirigido a promover e incrementar el ingreso de estudiantes en carreras de grado del área de las tecnologías de la información y las comunicaciones. (Red Bien, 2013)

- Contener y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su formación en una carrera universitaria.

- Reconocer las condiciones socioeconómicas y culturales de la población estudiantil para desarrollar acciones que tiendan a la inclusión y a garantizar la igualdad de oportunidades.

- Favorecer el ejercicio responsable de derechos y obligaciones propios de la condición de estudiante universitario a través de una amplia difusión de los mismos.

- Promover la participación activa en la vida académica e institucional de la Universidad.

- Promover el desarrollo de actividades de formación extracurriculares.

La SAE se organiza a partir de dos Subsecretarías:

- La Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil tiene como objetivo promover el acceso y la permanencia a la UNC de aquellos sectores o grupos de estudiantes vulnerables promoviendo la inclusión y participación activa de los estudiantes en los espacios que ofrece la UNC y favoreciendo la construcción de su identidad como estudiante universitario.

- La Subsecretaría de Bienestar Estudiantil y Calidad de Vida tiene como objetivo promover la salud y calidad de vida de los estudiantes, proporcionando espacios de desarrollo de actividades saludables, especialmente en los ámbitos deportivo, recreativo y cultural.

Entonces la SAE, a través de las Subsecretarías, garantiza la concreción de los derechos de los estudiantes en el campo económico, social, cultural y deportivo. (SAE, 2015) y avala los siguientes:

- Derecho a estudiar, garantizado por las estrategias que permitan acceder y permanecer en la UNC.
- Derecho a una educación integral de calidad, favoreciendo el desarrollo de actividades que complementen y enriquezcan la formación académica de los estudiantes.
- Derecho a desarrollar acciones de intervención en vinculación con la realidad de diferentes sectores sociales.
- Derecho a una vida saludable, acorde a las características y necesidades de la población estudiantil.

Por lo tanto la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, a través de la Dirección de Inclusión Social, generó nuevas políticas integrales con el propósito de evitar que las dificultades económicas impidan el normal desarrollo de la carrera grado y deriven en situaciones de deserción. Estas acciones están dirigidas a responder a diferentes dimensiones de la problemática de los estudiantes (Miranda, 2013):

- Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios superiores de los grupos sociales más desfavorecidos. (a través de becas, distribución territorial de la oferta).
- Reducir la desarticulación entre los diferentes sectores del nivel superior con otros niveles del Sistema Educativo.
- Fortalecer las carreras prioritarias para el desarrollo del país.

Así por ejemplo, las Becas de Fondo Único incluye varios tipos de becas económicas (Fondo Único propiamente dicho, Estudiantes con Hijos/as - Guardería, y Terminación de Carrera), destinadas a estudiantes de la UNC de segundo año en adelante que se encuentren en una situación socioeconómica que justifique la solicitud. (SAE. 2015).

Además cuenta con “Un sistema de Becas estudiantiles, que tienen como objetivo favorecer el ingreso a los estudiantes a la Universidad y mejorar las condiciones en las que se desarrolla su carrera de grado” brindando un sistema de salud, el servicio del Comedor Universitario y la oferta de actividades culturales y deportivas, para que los estudiantes puedan ejercer ese derecho a la Educación Superior (SAE, 2012).

Cabe mencionar que el programa de Becas Bicentenario - a nivel Nacional - (PNBB) tiene un subprograma que atiende a poblaciones indígenas. (Red Bien, 2015). Para acceder a cualquier Programa de Becas, hay requisitos que cumplir. Según una informante (2015), no parece que fuera fácil acceder al programa de becas, al menos, a las Becas del Bicentenario, sobre todo para acceder como estudiante que pertenece a las poblaciones indígenas. En tanto:

Para poder acceder a las Becas Bicentenario - a nivel nacional - se requiere: “Pertener a una COMUNIDAD INDÍGENA: deberán presentar el aval del Consejo Local o Regional de la comunidad a la que pertenecen (reconocido como tal por el INAI) con firma, sello y aclaración de al menos una autoridad de la comunidad”. (Becas Bicentenario. 2015)

Según otra informante (2016), la mayoría de los estudiantes, no tienen legalizada la pertenencia a una determinada comunidad indígena; es más, esta pertenencia, es una adscripción familiar, histórica y simbólica, a las raíces indígenas. Un reconocimiento heredado de las generaciones pasadas de familiares; comunicadas a través de la oralidad y de las prácticas concretas, por lo mismo,-se dice que- se hereda tal pertenencia. La pertenencia “es simbólica,” no jurídica. Por esta razón, este requisito legal, resulta ser un obstáculo para poder acceder a las Becas Bicentenario. En cambio, en la SAE (Secretaría de Asuntos estudiantiles) no se pide tal certificación. Según lo informado por esta Secretaria, (2015) las becas son iguales para todos los estudiantes; es decir, no existe una política de becas para los estudiantes aborígenes.

Observamos la existencia de un modelo de inclusión que enfatiza la intención de democratizar la educación Superior. A pesar de ser decisiones políticas necesarias, sin embargo, parecen no ser suficientes, ya que no es tan sencillo el reconocimiento de los orígenes étnicos y sociales de procedencia de los estudiantes, con capitales culturales y experiencias escolares diversas por parte de los diferentes actores de la comunidad universitaria (Miranda, 2013). Estos factores inciden en la inclusión de los estudiantes o mejor dicho, contribuyen a la exclusión de los Estudios Superiores aun, estando incluidos.

Este hecho de abrir las puertas de la Universidad a “lo aborígen”, a través del Programa de Diversidad Cultural y, de trabajar con la población aborígen de Córdoba y la población migrante (Bompadre, 2015) es un indicador de un avance en las decisiones políticas institucionales de pre - ocupación de los pueblos aborígenes.

No obstante, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (2015) reconoce que no hay políticas específicas para este sector de estudiantes, en tanto estarían incluidos en los beneficios que se otorgan a la generalidad de los estudiantes. Sin embargo, en este caso particular, del colectivo de estudiantes indígenas, se percibe como una necesidad: la generación de políticas específicas a fin de que pudieran hacer de la Educación Superior un Derecho político, como lo demanda este colectivo, en el marco de los Derechos Humanos.

En relación a este punto, habría que tener en cuenta los aportes de autores como Miranda (2013)⁶¹, quien manifiesta que:

(...) a través de las políticas de inclusión se intenta incorporar a los grupos históricamente excluidos, ofreciendo mejores condiciones de estudio para los

61

Mensaje recuperado de su ponencia “Políticas de Inclusión en la Educación Superior en la Argentina” En el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación. San Luis (2013).

que cursan sus carreras en desventaja, debido a la situación socio-económica, su capital cultural y a las trayectorias personales en el proceso de formación escolar. Sobre todo si se tiene en cuenta que estos aspectos socio culturales, económicos y demográficos, revelan un perfil diferente del histórico ingresante a la Universidad. Sin duda, estos factores inciden en la reproducción de las diferencias educativas.

En el mismo sentido, Mato (2010, p.109) manifiesta que: “En tanto el éxito o el fracaso de estos jóvenes estudiantes está signado por el peso que tienen las desigualdades de origen, tanto las étnicas, culturales y /o lingüísticas, (...).” Según este autor, estas diferencias representan barreras a la hora de permanecer en el Sistema Educativo Universitario. Estas desigualdades de las que hablan Miranda y Mato, requieren respuestas a través de políticas concretas.

Sin duda, en todo este proceso de Democratización de los Estudios Universitarios, si uno se pregunta ¿Cuánto se avanzó en este tema de la democratización de la Educación Superior? Al menos, desde 1918 a la fecha, se puede sintetizar en pocas palabras: de ser, una Universidad de élite; de ser, una Universidad para pocos, pasó a la universalización de los estudios universitarios, aunque, como lo manifiesta Ezcurra, (citada en Miranda, 2013) no da cuenta de la composición social y demográfica de los estudiantes.

En tal sentido, también Scotto (2014, p. 156) explica:

(...) antes, estaba desdibujado en el paisaje **homogeneizante**⁶² de la matrícula de los estudiantes universitarios que recibimos. Para nosotros, eran todos iguales, cuando en realidad sabemos que tenemos jóvenes - no sólo- en situación de discapacidad,- sino también con otras necesidades y urgencias

62

Lo destacado en negrita me pertenece.

relacionadas con las diferencias de capitales culturales, sociales y económicas - que necesitan que las instituciones educativas hagan el esfuerzo específico para que ellos también puedan estudiar.

Entonces, en este proceso de tensión entre el discurso de inclusión y las prácticas académicas surgen nuevos interrogantes:

¿Cuándo podremos hablar de inclusión? Tal vez esa real inclusión, a la que aspiran estos estudiantes, requiera romper con ciertas barreras del colonialismo. Mato (2008) explica que para romper tales barreras, es necesario que las universidades se transformen a sí mismas; pues no se trata de sumar a las personas indígenas entre su población de estudiantes, sino incluirlos como colectivos, con sus lenguas, sus conocimientos o con sus carencias, sus visiones de mundo; reconociendo y valorando la diversidad cultural y recuperando las demandas de las comunidades indígenas. En otras palabras, este autor sugiere interculturalizar lo curricular.

¿Es posible pensar que la perspectiva intercultural se entañe en todas las prácticas académicas? ¿Qué se entiende por interculturalizar lo curricular? “Interculturalizar la Educación Superior implica abarcar tanto el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y especialmente, las formas de relacionarse con el resto de la sociedad” (Mato, 2014, p. 262).

Entonces, ¿Qué significa que una institución, como la Universidad Nacional de Córdoba, se interroge a sí misma, en el proceso de los festejos por los 400 años de vida? Interrogarse ¿Qué implica? ¿Implica pensar en un cambio en alguna unidad académica; modificar un plan de estudios; incorporar nuevos espacios curriculares; pensar en la inclusión?

Esta reforma, supone en términos de Marta Demarchi, (1996, p.9) “formar de nuevo, modificar, transformar, cambiar” Lo cual significa, que si la Universidad se piensa a sí

misma, si se interroga, se está permitiendo cambiar, modificar, transformar algo de la realidad institucional.

Por consiguiente, en este proceso de re-pensar la Universidad, la Rectora Scotto (2012) manifestó que son muchos los esfuerzos que se vinieron realizando durante los 400 años de vida de esta institución, no obstante, todavía es mucho lo que falta por hacer; así como la construcción de la Universidad que todos esperan.

En síntesis se percibe la tensión entre el discurso de inclusión de la Universidad Nacional de Córdoba, a través de proyectos y programas de becas y de las actividades de extensión Universitaria, por un lado y, por otro, las aspiraciones de reconocimiento del colectivo de estudiantes indígenas. En tanto, estos estudiantes ven como una necesidad el diseño de propuestas políticas para este sector, con el propósito de superar las desigualdades de origen.

3.7. ¿Universidad Nacional de Córdoba, un espacio de diálogo con la diversidad?



Hasta el momento, en los eventos de los “400 días hacia los 400 años” de la Universidad Nacional de Córdoba, los oradores invitados, se refirieron, entre otros aspectos, a la inclusión de los grupos sociales que permanecieron excluidos de los estudios superiores; a la educación de las poblaciones indígenas de Latinoamérica, de la región- el MERCOSUR- y de nuestro país, como integrante de ese bloque geopolítico.█

Igualmente, en lo que respecta a nuestro país, se resaltaron acciones llevadas a cabo a través de proyectos y programas, en articulación con las políticas del gobierno nacional. Esta política de inclusión tiene la finalidad de democratizar la Educación Superior.

Globalmente, se puede decir que la conmemoración de los 400 años de la UNC fue el marco adecuado para poner en el centro de las reflexiones temas como: inclusión,

diversidad cultural, respeto por las diferencias étnicas, la existencia de la discriminación, justicia social. También se hizo referencia a la existencia de Programas específicos para los pueblos aborígenes, que permitió a la Universidad llegar a los territorios donde antes no llegaba (Gill, 2013). Allí, donde hay comunidades aborígenes, tanto en el Chaco, Formosa, Misiones y Salta. Estas acciones dan cuenta de la existencia de una preocupación por la educación de este sector, en esas provincias.

De igual modo, los discursos de diferentes personalidades, convocadas a participar de los festejos durante los “400 días hacia los 400 años” de la UNC, dan cuenta de la existencia de indicios de la apertura al diálogo de la Universidad Nacional de Córdoba con los pueblos Originarios.

Estos indicios se materializan en actos como el otorgamiento del título Honoris Causa a Evo Morales (2011) y a Álvaro García Linera (2012). Este hecho, como ya se dijo y lo afirma Alejandra Castro⁶³(2015) revela un posicionamiento ideológico, de parte de las autoridades de la Universidad Nacional de Córdoba, al menos del Rectorado, durante la gestión de Carolina Scotto.

Asimismo, durante los inicios de la gestión del nuevo Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Francisco Tamarit, en ese proceso en el que la UNC, “reflexiona sobre sí misma;” o sea, se interroga sobre su trayectoria como institución de Educación Superior, se percibe otro síntoma de apertura hacia los Pueblos Originarios.

En efecto, desde la creación del Programa de Diversidad Cultural, de la Secretaría de Extensión Universitaria, se desarrolló una serie de acciones que incluyen a los Pueblos Originarios de diferentes comunidades de Córdoba. Sin duda, es una expresión de una intencionalidad de trabajar, hacia afuera de la UNC, con los Pueblos Originarios.

63

Palabras de Vice Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Responsable del Diseño, planificación y ejecución del Programa de actividades y actos conmemorativos de los 400 días hacia los 400 años de la UNC. (Entrevista, 2015).

Sin embargo, quedaría como un interrogante ¿Por qué, en este proceso de festejos, por los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba, los estudiantes aborígenes se mantuvieron en el anonimato? Según Alejandra (2015) “Son voces que se quedaron al margen”, en ese camino de re- pensar la Universidad.

Al respecto, reflexionando sobre los festejos acerca de los 400 años de la UNC, Castro revela: “Tanto que hicimos y no hicimos todo”. “No se tuvo la idea de obturar ni dejar a nadie afuera, intencionalmente”. Por lo tanto, estas reflexiones contribuyen a generar algún cambio, o modificaciones o transformaciones institucionales, para desocultar la existencia de estudiantes de ascendencia indígena en la Universidad Nacional de Córdoba.

En consecuencia, para este colectivo, a pesar de contar con muchas posibilidades para ser incluido o para acogerse a los diversos programas de inclusión,- ya descriptos-todavía, en palabras de Chiroleau, (citado en Miranda, 2013) permanece como una deuda pendiente la ampliación de las bases sociales institucionales para incorporar a los que **estuvieron históricamente excluidos por razones étnicas**⁶⁴.

64

Lo destacado en negrita me pertenece.

A manera de conclusión

En esta parte del trabajo, intento dar respuestas provisionarias a la pregunta que orientó esta investigación:

¿Cómo se visibilizan los pueblos originarios, vinculados a la problemática educativa, al interior de los discursos académicos en torno a los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba y a los 95 años del legado de la Reforma del 18? ¿Qué nuevos derechos se reconocen y se demandan para y por la ciudadanía indígena? Estas preguntas generaron más interrogantes que respuestas.

Entre las huellas, marcas, vinculadas con la cuestión indígena, en la vida universitaria, durante los festejos conmemorativos de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba, pude apreciar en forma general, algunos hechos que dan cuenta de un acercamiento a la cuestión indígena. Así como la entrega del Doctorado Honoris Causa al Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, en el año 2011; luego a Linera, Vicepresidente del mismo país, en el 2012. Son hechos que hablan de la valoración de la cultura de los pueblos originarios. Esta decisión de la UNC, este reconocimiento a Evo Morales, considerado como un representante de los pueblos originarios, es una muestra de “una voluntad política de la Universidad; al menos del Rectorado” (Castro, A. 2015).

No obstante, me pregunto: ¿Si será posible la vinculación entre la UNC y la cuestión educativa de los pueblos originarios? ¿Será posible romper con las viejas estructuras que hablan de herencias coloniales, de control del conocimiento, en un territorio donde, en palabras de Santos (2007), coexisten sectores e intereses contradictorios?

¿Cómo hacer para que esta voluntad de acercamiento a la cuestión indígena, rompa con los resabios de la posición conservadora de aquella Universidad nacida en 1613, e interpelada por los reformadores de 1918? Desde ese tiempo hasta hoy, en los albores del siglo XXI, aún nos encontramos en un intento de ruptura, en un campo social todavía fragmentado, donde hay, en términos de Scotto⁶⁵ (2011), exclusión, prejuicios de clase, fragmentación social y otras herencias de la colonización.

No obstante, se pugna por la democratización de la Educación; se pugna por la inclusión. Pero ¿Cómo? ¿Desde qué perspectiva política?

Si nos ponemos a pensar ¿Cómo se dio la democratización de la Educación Superior, en nuestro contexto? ¿Qué significado tuvo y tiene esta universalización de la Educación Superior, a través del ingreso irrestricto, de la gratuidad de la educación y de las políticas de inclusión, para estos sectores de etnias aborígenes, que habían permanecido al margen de esta educación? En tanto este colectivo de estudiantes, a pesar de todas las experiencias reivindicatorias culturales llevadas a cabo en el territorio de la UNC, en palabras de Santos, (2008) no lograron ser visibles antes los ojos hegemónicos.

La democratización significó abrir las puertas de la Institución Universitaria, para incorporar a los grupos sociales que, históricamente, estuvieron excluidos por diferentes razones, entre ellas, la étnica. Esta puerta permitió la inserción de este colectivo. La inserción, según Prates y otros (2011) es el primer paso para la inclusión.

En consecuencia, si la institución que incluye, todavía no ajusta su oferta educativa a las particularidades de los grupos étnicos aborígenes; si no los reconoce como diferentes por su cultura, si no conoce su situación socio-cultural, su capital cultural, su trayectoria educativa y desconoce sus necesidades básicas para la supervivencia en una ciudad como

65

Mensaje recuperado de su discurso durante el acto de declaración de Doctor honoris Causa al Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia Evo Morales (2011).

lo es Córdoba, tal vez, estos jóvenes no logren la inclusión, a pesar de contar con una política de apoyo económico.

Entonces ¿Qué implica Incluir? La inclusión, comprendería la adecuación de la oferta educativa para atender a una población heterogénea. Caso contrario se podría caer en una inclusión excluyente. Esta adecuación, en términos de Mato (2014) requiere, de un proceso de interculturalización del nivel superior. ¿Qué implicaría este proceso? Este autor sugiere un desafío: la interculturalización abarcaría tanto el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, como las modalidades de aprendizaje. Sin este desafío la inserción no es suficiente para hablar de una inclusión de estos sujetos que no logran los objetivos de formarse ni pedagógica ni socialmente. En todo caso su inclusión sería precaria. (Prates y otros, 2011)

Sin embargo, la UNC en la gestión de Tamarit, se ocupó de la cuestión indígena, hacia el exterior de la Universidad. Lo hizo, desde la Secretaría de Extensión Universitaria, a través del Programa de Diversidad Cultural. Trabajó con los propios actores de comunidades indígenas, quienes, empoderados, con cierta autonomía para participar y tomar decisiones, podían actuar, pensar y sentir desde sus propias perspectivas. Esto es, con la mediación y el apoyo logístico y presupuestario de esta Casa de Estudios.

Sin embargo, hacia el interior de la Universidad hay una invisibilización de la presencia de este sector de estudiantes. Por lo que conversando, al respecto, con la Profesora Alejandra Castro, (2015) manifestó: “Uno podría haberse preguntado ¿Por qué no hay indígenas en los primeros años de los estudios Universitarios?”

En aquel tiempo y aún ahora, nos faltó, quizás, la pregunta en sus comienzos, cuando la población indígena era mucho más numerosa. Entonces, ¿por qué no, también, adentro de la Universidad?” Esto remite a una situación social de segregación. De hecho, estaba negada absolutamente, no sólo para los

aborígenes; sino también para cualquier persona que no perteneciera a una sociedad patricia; a otras esferas, obviamente, a la élite (Castro, A., 2015).

Por lo tanto, “uno tiene que reconocer esa historia de discriminación en ese contexto de la colonia” (Bompadre, 2015) y comprender, que esta Universidad, al ser una vieja institucionalidad, es el legado de la colonialidad (Mato, 2008). Por consiguiente, esta **herencia** resulta ser un **mecanismo** que limita todo intento de democratización de la Educación Superior.

La Rectora Carolina Scotto, (2012) hizo referencia la existencia de ciertos dispositivos, como la **exclusión**, **prejuicios**, la **colonización**, que legitiman prácticas que conducen a la fragmentación social. Por tal motivo, tal vez, estos jóvenes de ascendencia indígena fueron víctimas de un sistema que no los vio, ni los escuchó y ahora, al parecer, los excluye en la inclusión, porque no encajan en la oferta monocultural de la institución.

Entonces ¿Se podría hablar de una inclusión sin identidad? Una inclusión que niega las diferencias? Si bien, las políticas de inclusión constituyen un avance en las decisiones para democratizar la Educación Superior, “no resuelven el problema de la exclusión de las historias, las lenguas, los saberes y las propuestas de esos pueblos (...)” (Mato, 2010, p. 109). En otras palabras, al no haber generado, desde la Universidad, políticas focalizadas para este sector, lamentablemente, esta inclusión es excluyente.

Además, al no haber estadísticas que hablen de su existencia, no podía haber diseño de políticas para este sector. Por lo tanto el **desconocimiento** de su existencia, fue otro mecanismo que impidió la elaboración de políticas focalizadas.

En los umbrales del siglo XXI, la Universidad Nacional de Córdoba, debiera “ser más pertinente con la diversidad cultural propia de la historia y del presente de las sociedades” (Mato, 2008, p.138). En otras palabras, siguiendo la idea de este autor, la Universidad podría re-pensar, también, en la **discriminación** por etnia indígena, que es

otro mecanismo, **latente**, que limita para crear el vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad.

Finalmente, en el transcurso del análisis realizado en el proceso de investigación, pude percibir tensiones entre las aspiraciones de reconocimiento del colectivo de estudiantes indígenas y la Universidad Nacional de Córdoba, a través de sus decisiones políticas.

Es decir, hay una ausencia de un diseño político específico para este sector tal como existen políticas focalizadas para estudiantes privados de su libertad o para estudiantes campesinos en la UNC o políticas de accesibilidad para personas en situación de discapacidad; que sin duda, son prácticas de justicia social. En consecuencia, esta ausencia de políticas orientadas para este colectivo de estudiantes de ascendencia aborígen, hace pensar que esta situación se debe a viejas representaciones, en términos de Briones, (en Ossola, 2010.p. 89) “que la República Argentina ha sido imaginada desde sus inicios como una nación homogéneamente blanca y europea (...) llegados de los barcos, sintetizando la visión dominante del “crisol de razas.” Esta representación oculta la identidad de otro tipo de poblaciones que no vinieron en barcos, sino que siempre estuvo en estas tierras, poblándolas y construyendo culturas.

Sería un acto de justicia cognitiva que este colectivo de estudiantes aborígenes pudieran acceder a políticas específicas con el solo fin “de garantizar una mejor inclusión en los estudios universitarios” (Alderete, 2014, p. 183) a través de espacios de intercambio y apoyo, según el compromiso de inclusión que tiene la Universidad Nacional de Córdoba.

Los discursos y las acciones que fueron analizados en mi trabajo de campo denotan, a pesar de lo expresado anteriormente, un Estado presente y un interés por mejorar la realidad educativa de los pueblos indígenas. Estimo que el reconocimiento de las deudas para con los jóvenes indígenas, pertenecientes a diferentes comunidades, es un hecho político y social a concretarse a corto o a mediano plazo, en la medida que haya continuidad de estas políticas, sin olvidar que este hecho, además de ser una promesa del

actual Rector de la Universidad Nacional de Córdoba; es un desafío del sistema universitario nacional y regional para “la reparación hacia los pueblos originarios”.

También es un desafío para la intervención profesional del Trabajo Social, en tanto el logro de tales derechos requiere articular y referenciarse con los actores involucrados y, dar cuenta que tal intervención implica relaciones entre Universidad, Estado y Sociedad para el reconocimiento de estos pueblos como presencia viva de la historia de nuestra América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboy, C. (2009). La sangre de Esteno. Transformaciones de la ciudadanía en la Argentina: del populismo a la inflexión particularista. En Gabriela de la Mata, *Movilizaciones Sociales: Nuevas ciudadanía reclaman derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Albó, X. (2010) “Interculturalidad y Formación Política para América Latina” (Mimeo)
- Acevedo Tarazona, Á. (2011). *A cien años de la Reforma de Córdoba, 1918-2018. la época, los acontecimientos, el legado* México: URL http://www.ses.unam.mx/docencia/2014II...11_AcienAniosDeLaReformaDeCordoba.pdf.
- Alabarces, P.(2012). Reformas y pependencias universitarias. En A.M.Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed.Córdoba.Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Alderete, A. (2014) Las políticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Alderete, A.M. (2012). *El Manifiesto Liminar. Legado y debates contemporáneos*. Compilado por Ana María Alderete. 1ra edición. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Prosecretaría de Comunicación, UNC.

- Aquín, N. (1999) Las implicancias de la categoría de ciudadanía en la intervención profesional. Ponencia presentada en el XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social en Revista trimestral del Colegio de Profesionales en Servicio Social de Córdoba.
- Argumedo, A., Maimone, M. y Edelstein, P. (2014). Una Universidad Nacional Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: Proyecto de Ley. *Revista Uturunku Achachi* (Vol.3), pp.10-27 Recuperado de: uturunkuachachi. Academia latinoamericana.org.
- Arocena, R. (2014) Democratización de la Educación Superior. Una Mirada desde el Mercosur. A cuatrocientos años de la universidad en la región. En Estela M. Miranda (Coord.) Córdoba, Narvaja Editor. Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI), FFYH, NUCLEO de estudios e investigaciones de Educación Superior en el Mercosur.
- Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (2003) Notas introductorias sobre la globalización, la cultura y la identidad. En Rubens Bayardo y otros (Comp.) *Globalización e Identidad cultural*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus. Cuarta reimpresión.
- Bolívar, A. (2004) Ciudadanía y Escuela Pública en el contexto de diversidad Cultural en Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo, año/vol.9, número 020. México, COMIE.
- Briones, C. (2004) Construcciones en aboriginalidad en Argentina. En Société suisse des Américanisten /Schweizerische Amerikanisten-Genellsschaft. Bulletin 68, pp.73-90
- Castellano, M. E. (2014) Venezuela, inclusión y transformación de la educación universitaria. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Castro, F. (2005). Los Nuevos Pobres y la Educación Universitaria Un problema que se agrava. Córdoba: Trabajo inédito presentado en CEA de la UNC, el marco del curso: La producción escrita orientada a la Investigación.

- Castronovo, R., García, A. y otros (2013) Posgrado y Políticas Sociales. Formación para la Intervención. El caso de la Carrera de especialización para el abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.
- Cechi, N. H., Lokonich, J.J., Perez, D. A. y Rostein, A. (2009) El Compromiso Latinoamericano en el siglo XXI. Entre el Debate y la Acción. IEC. CONADU. Ciudad Autónoma de Buenos Aires en <http://Bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Arg./iec-conadu/20100317010331/2pdf>
- Chavez, L., y Dain, M. (2013). La nacionalización de la universidad y la avanzada científicista. En M. Gordillo y L. Valdemarca. (Coords.) *Facultades de la UNC 1854-2011 Saberes, Procesos políticos e institucionales*. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Correa, A.M. (2014). Democratización de los estudios superiores en la perspectiva de los derechos humanos. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Crespo, H. (2013). Un pasado disputado. Origen, tradición e identidad en la historiografía de la Universidad de Córdoba. En Daniel Saur y Alicia Serveto *Universidad Nacional de Córdoba, Cuatrocientos años de historia. Tomo I*. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Cruz, G. (2012) Un malón en las universidades públicas. Primer encuentro de estudiantes universitarios de pueblos originarios. Córdoba, Pdf.(copia).
- De Covarrubias Orozco, S (1995). *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid, Ed. Castalia
- Díaz Polanco, H.(2005). Los dilemas del pluralismo. México, Universidad de la ciudad de México.
- Demarchi, M. (1996) *Reforma Educativa*. Buenos Aires, LIBRIS. SRL.
- Díaz Polanco, H. (2005) Los Dilemas del Pluralismo. En Revista de política y cultura, *Memoria*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
- Diblasí y Pe, (2005) La Universidad de Córdoba: de los orígenes coloniales hasta la secularización del sistema educativo. El primer modelo de universidad

- escolástica. Resumen de: P. Buchbinder, *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Durán, V. (2014). El Malón Vive. Participación india en las Universidades Públicas. *Revista Uturunku Achachi* (Vol.3), pp.131-146 Recuperado de: uturunkuachachi. Academia latinoamericana.org.
- Forni, M. A. (1993) Estrategias de Recolección y Estrategias de Análisis en la Investigación Social. En Forni, Gallart y Gialdino, *Métodos cualitativos II. La Práctica de la Investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.S.A.
- Foulcault, M. (1979) *Microfísica del Poder*. (Segunda Edic.).Madrid, Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría.
- Gallart, M. A. (1993) La Integración de Métodos y la Metodología Cualitativa. Una Reflexión desde la Práctica de la Investigación. En Forni, Gallart y Gialdino, *Métodos cualitativos II. La Práctica de la Investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.S.A.
- García Castaño, J.A., Moyano, P. y Montes Castillo, A. (s.d.) Educación multicultural y el concepto de cultura, en *Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Bilingüe Multicultural*, España. Recuperado 2/09/2015 en www.oei.org.co/oevirt/rie13ao9.thm
- Gill, M.R. (2014) Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores en Argentina. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Gorosito Kramer, A.M. (2003) Identidad, Cultura y Nacionalidad. En Bayardo R., Lacarrieu, (Compiladores) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus. Cuarta reimpresión.
- Grimson. A (2012) Universidad pública y construcción de la nación. En A.M.Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed.Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Hernández Arregui, J. J.(2010) *¿Qué es el ser Nacional?* Buenos Aires. Editorial Continente.

- Juliano, D. (2003). Universal/ Particular. Un falso dilema. En Bayardo R., Lacarrieu, (Compiladores) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus. Cuarta reimpresión.
- Katzer, L. (2009) El mestizaje como un dispositivo biopolítico. En Gabriela de la Mata, *Movilizaciones Sociales: Nuevas ciudadanías reclaman derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Kohan, Néstor. (2011). *La Reforma Universitaria XXI. Saludos al Tercer Congreso de la Federación de Estudiantes Universitarios*. Colombia: FEU.
- López, M.P.(2012) Recurrencias sobre el destino y las generaciones. En Revista *Hoy la Universidad*, octubre. Prosecretaría de la Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Mariátegui, J. C. (2005). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- Mato, D. (2010) Las Iniciativas de los movimientos Indígenas en Educación Superior: Un aporte para la profundización de la democracia en *Nueva Sociedad*. N° 227, mayo- junio. Recuperado en: www.Nuso.Org.
- Mato, D. (2014) Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Mato, D. (2008). Actualizar los Postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las Universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En E, Sader; A, Gentile y H, Aboites,(Comps.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. 1ra edic.-Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Mato, D. (2014). Educación superior y pueblos indígenas en américa latina. Contextos, experiencias y desafíos. *Revista Uturunku Achachi* (Vol.3), pp.109-128. Recuperado de: uturunkuachachi.academialatinoamericana.org.
- Mignolo, W. (2012) Retos coloniales, hoy. En conferencia Inaugural en el III Encuentro CEAPEDI-Comahue. Encuentro Internacional del Colectivo Modernidad

- Colonialidad. Patagonia. Universidad Nacional del Comahue- Facultad de Humanidades. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Grupo de Estudios sobre Colonialidad GESCO-UBA. Neuquén, octubre.
- Miranda, E.M. (2013) Políticas de Inclusión en la Educación Superior en Argentina (2003 -2012). En el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación. San Luis.
- Modonesi, M.(2010) *Subalternidad, antagonismo y subjetivación política*. Buenos Aires, UBA Sociales. Publicaciones. CLACSO. Prometeo Libros
- Mondolfo, R. (1972) *Universidad: pasado y presente*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Moya, R. (2009) La interculturalidad para todos en América Latina. En L.E. López (Editor) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Guatemala, FUNPROEIB Andes, Plural Editores.
- Nairdof, Judith (2012) Un manifiesto para el nuevo milenio. En A.M.Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed.Córdoba.Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Navarro, M. A. (2013). La "nueva intelectualidad cordobesa" y la Reforma Universitaria de 1918. En D.Saur y A. Servetto, (Coords.)*Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia.Tomo II*. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación.UNC
- O'Donnel, G. (2004) Ciencias Sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando hacia el futuro. En *El Debate Político*. Revista Iberoamericana de análisis político. N° 1, Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Olivé, L. (2009) Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En León Olivé, Boaventura de Sousa Santos y otros, *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia, CLACSO. Muela del Diablo, editores. Comuna. CIDES – UMSA
- Ortiz, M (2013). Las relaciones científicas entre las universidades de Córdoba y Göttingen (1860-1870) Wappäus, Cáceres y los seis de Córdoba. En *Universidad*

- Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de Historia. Tomo I. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación, UNC.*
- Ossola, M. M. (2010) Pueblos Indígenas y Educación Superior, Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes Wichí en la Universidad Nacional de Salta en Revista *isees* N° 8, diciembre
- Palermo, Z. y otros (s.f.) De las categorías explicativas a las prácticas académicas. Reflexiones críticas Recuperado el 20 de agosto de 2015 en <http://ceapedi.com.ar/otroslogos/Revista/0004/04%20Zulma%20Palermo.pdf>.
- Peixoto Batista, J. (2008). *Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba. Algunos hallazgos sobre el derecho.* En E, Sader; A, Gentile y H, Aboites,(Comps.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después.* 1ra edic.-Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Pereyra, S.N. (2013) Los estudiantes universitarios y la cultura institucional: Encuentros y desencuentros. San Luis, Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas UNSL. En el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación. San Luis
- Pérez Lindo, A. (2013) Universidad y Democracia. En el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación. San Luis.
- Perrota, D. (2012). *La educación Superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy.* Buenos Aires: en https://www.academia.edu/2250644/La_educacion_argentina_hoy.
- Prates, J, C. y otros (2011) “Política de Asistencia Social: la reiteración de la exclusión vía inclusión precaria o priorización de procesos emancipatorios?” III Seminario sobre Políticas Sociais do MERCOSUL, Pelotas, UCEPEL.
- Puiggrós, A. (2013). Huellas presentes de la reforma. En Saur y A. Servetto, (Coords.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia.* Córdoba: Prosecretaría de Comunicación. UNC
- Ramírez, H. (2013). “Un mecanismo de reproducción de la élite de la clase dominante”. En UNC 400 años. Córdoba: PCI.

- Ramírez, H. (2013). Entre el cielo y la tierra. La Universidad de Córdoba como obra de hombres en los avatares del tiempo. En D.Saur y A. Servetto, (Coords.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación.UNC.
- Ramos, V. (1812). La Universidad frente a la Revolución de Mayo.El Rector y el Vicerrector en Bandos diferentes. En *UNC 400 AÑOS. Historia y futuro*. (Cap.2). Córdoba: UNC.
- Recalde, A.(2014). La Universidad argentina: del Modelo Colonial al Reformismo. En Centro de Estudios Juan José Hernández Arregui. Recuperado el 5 de mayo de 2014 desde <http://hernandezarregui.blogspot.com.ar/2...la-universidad-argentina-del-modelo.htm/>
- Reinaga, F. (2006) Política. Tesis India. La Paz, Bolivia, Talleres gráficos Wa-Gui.
- Romano, S., y Ayrolo, V. (2012). La Universidad a Mediados del Siglo 19. En *UNC 400 AÑOS. Historia y Futuro*.(Cap.3). Córdoba: UNC
- Rovelli, L. I. (2013) Entramados organizacionales y actividades de investigación: un estudio de casos en tres universidades públicas. IdIHCS-Conicet-UNLP, En el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación. San Luis.
- Salazar de la Torre, C. (2009) ¿Ethos barroco o herencia clásica? En torno a la tesis americanista de Boaventura de Sousa Santos. En León Olivé, Boaventura de Sousa Santos y otros, *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia, CLACSO. Muela del Diablo, editores. Comuna. CIDES – UMSA
- Sánchez L. A. (1969) *La Universidad Actual y la rebelión juvenil*. Buenos Aires, Losada.
- Santos, B. de S. (2007) “La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad”. Colección *Universidad*, La Paz.
- Santos, B. de S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una Reforma democrática de la Universidad*. La Paz -Bolivia: Cides- UMSA-Asdi.
- Santos, B. de S. (2009 “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”. En León Olivé, Boaventura de Sousa Santos y otros, *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia, CLACSO. Muela del Diablo, editores. Comuna. CIDES – UMSA.

- Saur, D. y Servetto, A. (2013) A modo de presentación. Universidad y sentidos. En D. Saur y A. Servetto, (Coord.). En *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Tomo I. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación. UNC.
- Schmelkes, S.(2004) La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. En *Revista mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/ vol. 9, número 020, México, COMIE.
- Scotto, C (2014) Discurso de apertura del Seminario. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR : a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Scotto, C. (2014) Políticas institucionales para la inclusión educativa. Las experiencias de la Universidad Nacional de Córdoba. En Miranda, Estela M.(Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Scotto, C. (2012). La casa de Trejo, una referencia Fundacional. En *UNC, 400 AÑOS Historia y Futuro*. (Cap. 1). Córdoba: UNC.
- Scotto, C. (2013) Comprender nuestro pasado. En Daniel Saúl y Alicia Servetto (Coords.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Córdoba, Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Siebzehner, B. (2013). Autoridad y conocimiento: la universidad de Córdoba en la conformación del orden colonial. En D.Saur y A. Servetto, (Coords.)*Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Tomo I. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación.UNC.
- Sileoni, A. (2012).El rol de la universidad argentina en el siglo XXI y el papel de la comunidad universitaria en los tiempos que corren. En A.M.Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*.1ra ed.Córdoba.Prosecretaria de Comunicación, UNC.
- Stagnaro, M. (2008) Indígenas Urbanos. Identidades indígenas emergentes en Córdoba. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

- Tamagno, L. E. (2003). La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. *Identidades y utopías*. En Bayardo R., Lacarrieu, (Compiladores) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus. Cuarta reimpresión.
- Tamagno, L. (Coord.) (2009) *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, Colonialidad, Política*. Buenos Aires, Editorial, Biblos. Primera Edición.
- Tauber, F. (2010). *La Universidad Argentina en el bicentenario. Discurso en la toma de posesión como presidente del Área Institucional de la UNLP*. Buenos Aires.
- Tauber, F. (2010). *La universidad Argentina en el Bicentenario. Rol de la Universidad*. Buenos Aires, UNLP.
- Torres, S. (2008). Diversidad Cultural y Contenidos Escolares en *Revista de Educación*, 345. Enero – abril. España, Universidad de Coruña.
- Torres,S. (2012) Cuatro fragmentos sobre el *Manifiesto Liminar*. En A.M.Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed. Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- Tünnerman Berheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba. (1918-2008)* CLACSO Libros.
- Tünnerman Bernheim, C. (2008). "La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria". En E. Sader, P. Gentili, & H. Aboites, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valenzuela, E. M. (2014) Docencia en contexto de diversidad lingüística y cultural. El caso de la formación docente para las etnias Tobas, Wichi y Mocoví en el Instituto CIFMA Chaco. En Miranda, Estela M. (Coord.) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor. E- Book.
- Valles, M. S. (2000) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España. Proyecto Editorial, Síntesis Sociología.

- Vasallo, J. (2008). Entre la sospecha y la “herejía”. La Universidad de Córdoba frente a la Inquisición de Córdoba. Ponencia. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 en <http://www.javeriana.edu.co/ciau2008/po...20vasallo%20inquisicion-%20Bogota...pdf>
- Weinberg, G. (1987). Ilustración y Educación superior en Hispanoamérica. Recuperado 20 de febrero de 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/dctmrevista-de...198803.pdf?documentId=0901e72b813c2f55>
- Yáñez Velazco, J.C. (2013) Democratización de la Educación. En Integración y Conocimiento. N° 2.Córdoba.
- Yelicich, C. (2013) I Seminario Democratización de la Educación Superior. Una Mirada desde el Mercosur. A cuatrocientos años de la Universidad en la Región. En *Integración y Conocimiento*. N°2. Córdoba.

Libros Revistas y otros documentos:

- Centro de Investigaciones del Instituto de Culturas Aborígenes, CIICA (2009) HIJOS DEL SUQUÍA Los Comechingones del Pueblo de la Toma, actual barrio Alberdi,ayer y hoy. Córdoba, Imprentica.
- Universidad Nacional de Córdoba (2012) ¿Ficciones? Historieta sobre los 400 años de la UNC. En *HOY la universidad.Entre el legado y el camino*. Córdoba. Editor. Prosecretaría de Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba, Heraldo Medicina Gráficos.
- (2012) La gran Polémica después de los Jesuitas. En *UNC 400 AÑOS. Historia y Futuro.*(Cap 2). Córdoba: UNC.
- (2012).La universidad en manos de la provincia. En *UNC 400 AÑOS. Historia y Futuro.*(Cap 2). Córdoba: UNC.

- (2012). *UNC 400 AÑOS Historia y futuro*. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación Institucional.
- www.unc.edu.ar/institucion/gobierno/estatutos
- (2012). Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) <http://blogs.unc.edu.ar/semaugm400-pri> Recuperado el 12 de noviembre de 2015
- (2014). Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI). Recuperado el 13 de noviembre de 2015 <http://blogs.unc.edu.ar/semaugm400-pri/>
- (2012) <http://www.unc.edu.ar/400/noticias/2012/octubre/seminario-internacional-universidad-sociedad-y-estado>
- (2013) Reunión de estudiantes de pueblos originarios en la SAE recuperado en <http://unc.edu.ar/vidaestudiantil/nov...n-con-estudiantes-de-pueblos-originarios>

Otras Fuentes

- Ley N° 24.071- Convenio 169 - OIT. Parte 6. Educación y Medios de comunicación.- Artículo 27-
- Convenio 169 (1992) *Convenio sobre pueblos indígenas y Tribales en países independientes*, Secretaría de Derechos Humanos Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
- Ley de educación Nacional 26.206. año 2006. www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior. Argentina (1995). www.fadu.uba.ar/institucional/
- Constitución de la Nación Argentina. (1994) Santa Fe, Paraná, Sainte Caire Editora. SRL.
- Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra. *Derechos sobre los pueblos indígenas y tribales*.
- Ley indígena N°23.302. Sancionada en 1985 y reglamentada en 1989.
- Indec (2001). Censo de la Población y Viviendas.
- Indec (2004/2005). Encuesta Complementaria de Poblaciones Indígenas.

