

# Condiciones simbólicas y materiales de jóvenes indígenas en el ingreso a la universidad

## *Symbolic and material conditions of indigenous young people when entering university*

ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA\*

GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO\*\*

Este artículo presenta una serie de resultados que se vinculan al ingreso de estudiantes indígenas a las carreras de grado que ofrece la Universidad Nacional de Salta, Argentina. El corpus analítico está constituido por 865 encuestas realizadas a jóvenes que se adscriben a un pueblo indígena. Estos datos son proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la misma universidad. El análisis se centra en las dimensiones materiales-objetivas y simbólicas-subjetivas que constituyen los puntos de partida, diversos y singulares, de estos jóvenes, a la vez que funcionan como signos de distinción social. Tales particularidades conforman un campo de múltiples sentidos donde el ingreso se encuentra condicionado por mecanismos de desigualdad que contribuyen a generar procesos educativos diferenciados. Los resultados muestran que, en los últimos años, la presencia indígena en este escenario se acrecentó, aunque no del mismo modo que otros grupos. En este sentido, los programas y proyectos que se vienen desarrollando en las últimas décadas a nivel institucional, provincial y nacional colaboran con procesos de inclusión socioeducativa para quienes integran los pueblos indígenas.

**Palabras clave:**  
jóvenes indígenas,  
universidad,  
ingreso,  
condiciones  
materiales,  
condiciones  
simbólicas

**Recibido:** 9 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 12 de febrero de 2024 |

**Publicado:** 12 de marzo de 2024

**Cómo citar:** Sulca, E. y Soriano, G. (2024). Condiciones simbólicas y materiales de jóvenes indígenas en el ingreso a la universidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1605. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-011)

*This article presents a series of results that are linked to the admission of indigenous students to degree courses offered by the National University of Salta, Argentina. The analytical corpus is made up of 865 surveys carried out on young people who belong to an indigenous people. These data are provided by the General Directorate of University Statistics of the University. The analysis focuses on the material-objective and symbolic-subjective dimensions that constitute the diverse and unique starting points of these young people, while functioning as signs of social distinction. Such particularities make up a field of multiple meanings where income is conditioned by mechanisms of inequality, contributing to generating differentiated educational processes. The results show that in recent years the indigenous presence in this scenario has increased, although not in the same way as other groups. In this sense, the programs and projects that have been developed in recent decades at the institutional, provincial and national levels collaborate with processes of socio-educational inclusion for members of indigenous peoples.*

**Keywords:**

*indigenous youth, university, entry, material conditions, symbolic conditions*

\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Líneas de investigación: desigualdad, racismo y estudiantes indígenas. Correo electrónico: elysulca@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Profesor en Ciencias de la Educación en la UNSa. Líneas de investigación: experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la educación superior universitaria por jóvenes rurales e indígenas. Correo electrónico: gvhsoriano@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>



## INTRODUCCIÓN

Argentina se destaca entre los países de América Latina por ofrecer una cobertura amplia y de gratuidad en las ofertas de educación superior universitaria. La Ley de Educación Superior 24.521 (1995) garantiza, entre otros aspectos, el acceso irrestricto a este nivel a todas las personas que hayan cumplimentado con el anterior (secundario). De no haber aprobado, y siendo mayor de 25 años, la normativa mencionada establece como instancia previa una evaluación que dé cuenta de las competencias y los conocimientos básicos para transitar la formación superior. Actualmente, hay 62 universidades públicas distribuidas en el territorio nacional. Según los datos publicados más recientes por el Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias, en los últimos cinco años hubo un crecimiento significativo de la matrícula estudiantil que pasó de 30,000 a 65,000.

En la Universidad Nacional de Salta (UNSa) el crecimiento de la matrícula en los últimos años es significativo, sobre todo el ingreso de estudiantes de sectores históricamente excluidos como los que provienen de pueblos indígenas. En relación con este grupo, la visibilización y el reconocimiento por parte de la UNSa inicia a partir de 2008 a raíz de la presencia de cuatro jóvenes wichí en la Facultad de Humanidades y de 35 estudiantes kollas, en 2009, en la Facultad de Ciencias de la Salud (Rodríguez, 2020). Ello no significa que no hubieran ingresado jóvenes indígenas a la universidad en años anteriores, sino que, desde 2008, estos estudiantes se autorreconocen de manera pública como indígenas. A partir de entonces, la universidad promueve una serie de acciones orientadas a garantizar el acceso y acompañar las trayectorias de jóvenes indígenas. Desde 2010 se consulta al estudiantado, a través del formulario de preinscripción, la pertenencia a comunidades originarias. En ese mismo año se aprobó el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTconPO), que consiste en la selección por concurso de un tutor o tutora estudiante para cada facultad.

Las tutorías abordan aspectos académicos, curriculares y de reconocimiento de sus derechos como estudiantes indígenas. Entre las actividades que se realizan están los talleres internos y abiertos, charlas, proyectos de extensión, jornadas académicas, entre otras. También se formó la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO), integrada por jóvenes indígenas de manera voluntaria. Desde allí se organizan actividades culturales y encuentros recreativos en distintos momentos y espacios universitarios, como conversatorios, ferias, muestras o exposiciones, celebración de rituales, entre otros. La diferencia entre el ProTconPO y el CEUPO es que el primero está reconocido institucionalmente por la UNSa mediante resolución del Consejo Superior 196/10, en tanto que el segundo representa una experiencia autogestiva de estudiantes indígenas (Di Pietro et al., 2021). En 2021 se creó la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí Castellano para el Acceso a la Justicia, cuyo objetivo es brindar formación lingüística, cultural y jurídica a integrantes del pueblo wichí para que puedan desempeñarse como traductores e intérpretes wichí-castellano en instancias vinculadas a procesos judiciales (Soriano y Ossola, 2022b).

A estas iniciativas institucionales se suman políticas estatales de nivel nacional y provincial que buscan contribuir al sostenimiento de las trayectorias académicas de jóvenes indígenas. Desde 2014, el Estado nacional otorga becas económicas en el

marco del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina destinado a personas de 18 a 24 años que se encuentren finalizando estudios de nivel secundario, cursando alguna carrera en el nivel superior o realizando experiencias de formación y capacitación laboral. Recientemente se dejó sin efecto el criterio de la edad para acceder a este beneficio para personas trans, pertenecientes a pueblos indígenas, con discapacidad y refugiados/as. En el ámbito jurisdiccional, la Coordinación Provincial de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Ministerio de Asuntos Indígenas y Desarrollo Comunitario y del Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta otorgó 3,286 becas a estudiantes indígenas como parte de la línea de acción “Ayuda escolar para la educación secundaria de pueblos originarios”. Esto se consigna como un impulso para que puedan culminar el nivel secundario y tengan la posibilidad de acceder a estudios superiores. En 2022, la Subsecretaría de Políticas Socioeducativas, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y la Coordinación de Educación Rural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología proporcionaron la beca Maxi Sánchez, dirigida a estudiantes indígenas de los tres departamentos declarados en emergencia socio-sanitaria: San Martín, Rivadavia y Orán, que cursan carreras de grado consideradas clave para el desarrollo regional con base intercultural (Ossola et al., 2022).

Lo planteado revela las acciones afirmativas en materia educativa desarrolladas tanto por la UNSa como por el gobierno nacional y provincial para jóvenes indígenas. Estas iniciativas dan cuenta de procesos de tensión y discusión acerca de la configuración del escenario universitario y de quienes asisten a él. Así, dichas intervenciones promueven instancias de transformación que contribuyen al acceso a un derecho fundamental como la educación.

En este artículo nos adherimos a los postulados teóricos inscritos en la sociología de la educación crítica. Consideramos que analizar el ingreso a este escenario implica poner foco en las condiciones simbólicas y materiales que abonan a legitimar la desigual distribución de capitales económicos y culturales (Bourdieu, 1979; Kaplan, 2018). Nuestro punto de partida es que para el abordaje de cualquier realidad social no se puede escindir lo material de lo simbólico, lo racional de lo emocional ni al sujeto de la sociedad (Elias, 1987, 1990; Bourdieu, 1991), sino que es preciso estudiar de manera conjunta estos pares epistemológicos. De allí que el análisis de las condiciones de acceso a la educación considera la dialéctica entre los condicionamientos materiales-objetivos y los simbólicos-subjetivos de los estudiantes atravesados por la desigualdad. Este fenómeno histórico y multidimensional remite a la distribución desigual de los recursos económicos y materiales y a la distribución y apropiación de los bienes culturales que imparte la escuela (Kaplan y Sulca, 2018). Recuperamos la hipótesis del capital cultural elaborada por Bourdieu (1978) para explicar la desigualdad educativa que afecta históricamente al estudiantado indígena. Para este autor, el capital cultural es un principio de diferenciación tan importante como el económico, pues no solo los bienes materiales se distribuyen en forma desigual, sino también los simbólicos (Kaplan, 2022). Si bien es cierto que todos somos portadores de un capital cultural, no todos gozamos de legitimidad en las instituciones educativas.

Retomando los aportes de Bourdieu (1978), el capital cultural existe bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado. El primero se vincula a las disposiciones durables ligadas al cuerpo y se relaciona con

la inversión del tiempo del individuo en el que, de manera más o menos inconsciente, incorpora y encarna una forma de ser, hablar, comportarse y presentarse ante los demás. Refiere en sí la facultad del individuo de cultivarse. El segundo remite a los bienes materiales (libros, cuadros, discos, instrumentos, entre otros) que un individuo o grupo acumula. Para adquirirlos, es necesario un capital cultural (que le permita elegir tales elementos) en estado incorporado. Bourdieu explica que para el uso de esos bienes se necesita predisposición y conocimientos. El tercero se presenta bajo la forma de titulaciones escolares y “tiene los mismos límites biológicos que su portador” (Bourdieu, 1978, p. 219). Se trata de “un acta de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional constante, y jurídicamente garantizado respecto de la cultura” (Bourdieu, 1978, p. 219). De ese modo, el capital cultural en sus tres estados incluye la adquisición y uso de bienes materiales, que, en el caso de la educación, consiste en el acceso a libros, dispositivos tecnológicos, espacios físicos, entre otros, así como la apropiación de bienes simbólicos como modos de hablar y comportarse. En este sentido, Bourdieu sostiene que el capital cultural funciona como símbolo de distinción social. Opera como mecanismo de producción y reproducción de la desigualdad en el ámbito académico.

Frente a estos planteamientos, esbozamos el siguiente interrogante: ¿cuáles son las condiciones simbólicas y materiales de partida de los jóvenes y las jóvenes indígenas al momento de ingresar a estudios universitarios? Partimos de considerar que las desiguales condiciones de existencia inciden en las posibilidades de apropiación del capital cultural que ofrece la universidad y que, a su vez, explican los procesos diferenciados de escolarización. En este sentido nos focalizamos en el análisis de la distribución y apropiación de dos formas de capital: el cultural-familiar y el económico.

## **DESARROLLO**

### *Consideraciones metodológicas*

Este artículo se desprende de un estudio mayor que indaga los soportes socioafectivos que operan en el sostenimiento de las trayectorias académicas del alumnado indígena. En esta oportunidad, a fin de cumplir el objetivo de este escrito, recuperamos datos cuantitativos que nos permiten generar razonamientos deductivos sobre el panorama en el que se encuentra la UNSa en relación con el ingreso de jóvenes indígenas. En este marco, la indagación del comportamiento poblacional se centró en estudiantes inscritos en carreras de la UNSa de 2017 a 2020. Para este análisis, utilizamos los datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

El corpus analítico está constituido por las respuestas de 865 estudiantes que, ante la pregunta acerca de su adscripción indígena en el formulario de preinscripción a carreras de la UNSa, su respuesta fue afirmativa. A partir de la información arrojada, realizamos cruces en cuanto a las variables sexo, lugar de residencia, nivel de instrucción del padre y la madre, y financiamiento de sus estudios universitarios.

Entre los estudiantes que asisten a esta institución, 364 son varones y 501 mujeres. Este binomio responde a la autoidentificación que cada estudiante realiza al momento de responder el formulario. Cabe destacar que la presencia de estos jóvenes fue creciendo en la universidad, principalmente en su sede central; las

otras sedes y extensión áulicas también registran presencia indígena en sus matrículas. Asimismo, es posible advertir que quienes transitan una formación universitaria en su mayoría son provenientes de niveles socioeconómicos medios y bajos y muchos son la primera generación familiar en acceder a este nivel (Ilvento et al., 2011; Ossola, 2015).

### *Mapeo de la presencia indígena en la UNSa*

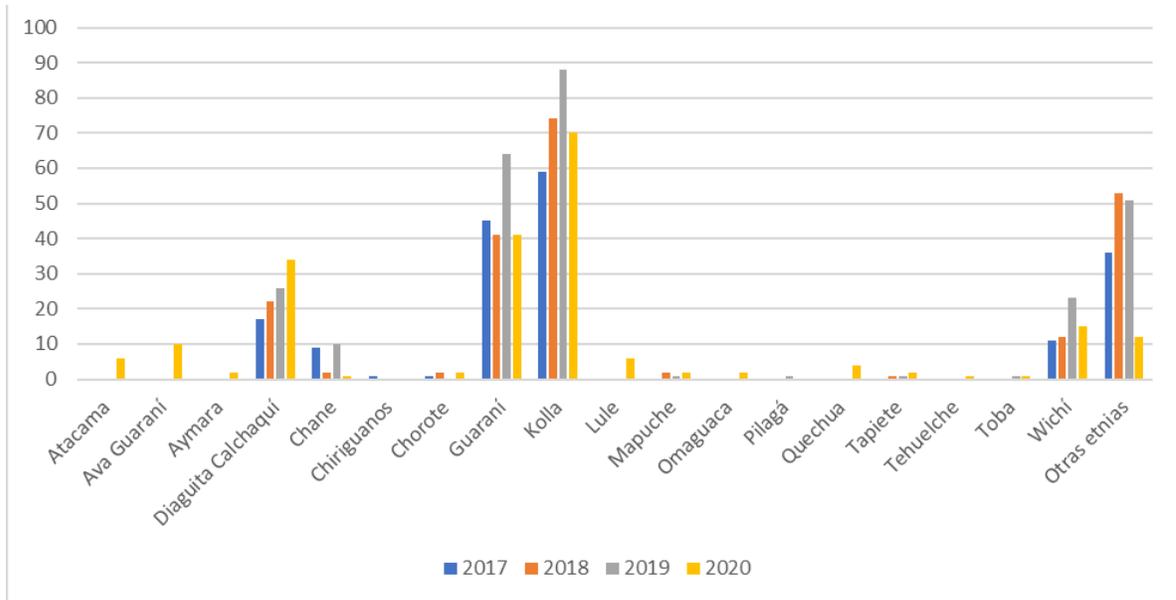
Desde su fundación, en 1972, la UNSa está ligada a discursos vinculados a la inclusión de poblaciones históricamente postergadas. A esto se suma la reivindicación de la diversidad que caracteriza al territorio geográfico al asumirse como una institución de frontera (Ilvento et al., 2011). En los últimos años, la presencia de este sector fue creciendo. Investigaciones recientes sobre dicha temática analizan el ingreso y la permanencia de estos sujetos en las instituciones universitarias, la apropiación que hacen de los escenarios por donde transitan y las representaciones y demandas que existen en torno a la educación superior para las poblaciones indígenas (Soriano, 2023).

Como indicamos en párrafos precedentes, en 2010, la UNSa pregunta acerca de la pertenencia a pueblos indígenas a través de un formulario de preinscripción en línea que deben completar quienes aspiran a cursar alguna carrera de grado. Posteriormente, los candidatos deberán confirmar su inscripción mediante la presentación de una serie de documentaciones. En este último caso, entre 2017 y 2020, la universidad registró la presencia de estudiantes pertenecientes a 18 pueblos indígenas: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Diaguita Calchaquí, Chané, Chiriguano, Chorote, Guaraní, Kolla, Lule, Mapuche, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Tapiete, Tehuelche, Toba y Wichí.

En la gráfica 1 visualizamos que, de toda la población indígena en la UNSa, quienes son integrantes del pueblo kolla son mayoritarios; en segundo lugar están los del pueblo guaraní, en tercera instancia los diaguita calchaquí y, en cuarto, el pueblo wichí. Es notoria la opción “otras etnias” que responden los estudiantes en torno a su identificación indígena. Esto puede deberse a que no se vinculan a una etnia en particular o, de lo contrario, no se identifican con los pueblos detallados en el formulario correspondiente. Lo primero refiere a una adscripción identitaria que algunas personas asumen por procesos de resignificación de prácticas y saberes ancestrales sin considerar su pertenencia a un pueblo en particular. Lo segundo supone la autoidentificación a un pueblo indígena que la UNSa no registra, ya sea por su reciente reconocimiento identitario o por no poseer personería jurídica.

Resulta interesante destacar cómo, de 2017 a 2020, la diversidad étnica aumentó su presencia en el contexto universitario y se registran integrantes de varios pueblos indígenas. También ha habido un incremento poblacional de algunos de ellos. Esto puede deberse a las intervenciones de políticas públicas a nivel provincial y nacional, así como a los proyectos gestados desde la UNSa (becas, comedor, albergue, tutorías) que buscan favorecer el ingreso y la permanencia de este sector en el nivel superior universitario.

Gráfica 1. Pueblos indígenas en la UNSa, 2017-2020

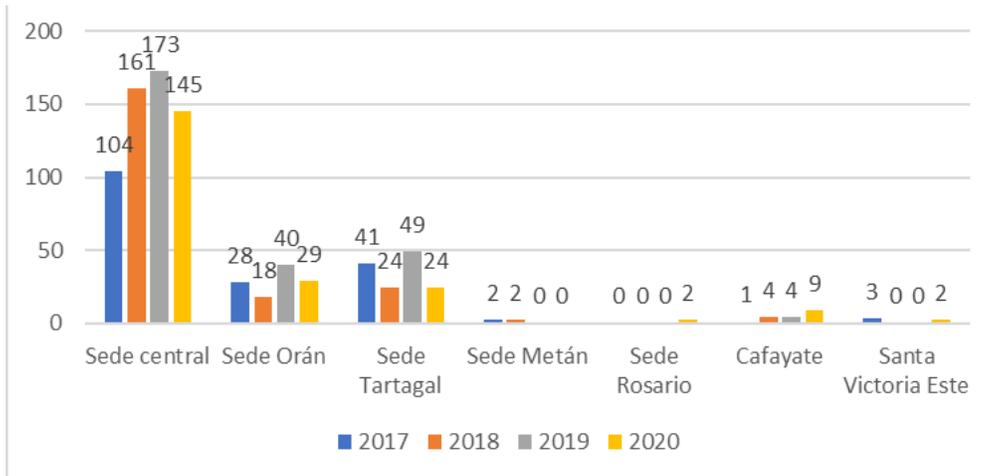


Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Estos estudiantes son provenientes de distintas jurisdicciones de Argentina. Los datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa arrojan como lugar de origen del estudiantado siete provincias (Salta, Catamarca, Corrientes, Formosa, Jujuy, Río Negro y Tucumán) y del país vecino, Bolivia. En este aspecto, resulta interesante señalar que, en su mayoría, se desplazan territorialmente para continuar con sus estudios superiores. En muchos casos, ello se debe a la escasa oferta de carreras de grado que ofrece su lugar de origen (Soriano y Ossola, 2022a). Esto, teniendo en cuenta que provienen de localidades situadas en el interior de las provincias. La ausencia de ofertas educativas de nivel superior en las localidades de origen de los estudiantes representa una condición de desigualdad, pues no todos pueden desplazarse a los centros urbanos para continuar una formación. En este marco, es posible advertir un reparto disímil de las oportunidades para acceder a factores generadores de ingresos y fluidez social (Chiroleu, 2014). Aquí, la cristalización o profundización de las desigualdades aparece como producto del espacio geográfico donde se encuentra inserta la UNSa, en consonancia con las sedes y extensión áulicas (Soriano y Ossola, 2022b). Esto muestra un aspecto particular de las heterogeneidades que conforman la matrícula universitaria de la UNSa en relación con los pueblos indígenas y el lugar de procedencia.

Cabe destacar que la participación de estos jóvenes fue creciendo en la universidad, principalmente en su sede central. Asimismo, es posible advertir que las otras sedes y extensión también consideran presencia indígena en sus matrículas. En la gráfica 2 podemos observar ese comportamiento entre 2017 y 2020.

Gráfica 2. Estudiantes indígenas en las sedes y extensión de la UNSa, 2017-2000



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Si bien en la gráfica 2 se presentan cinco sedes y dos extensiones, estos espacios se reconfiguraron: las sedes de Orán y Tartagal pasaron a ser facultades regionales; Rosario de la Frontera y Metán constituyen una sola sede y se aumentaron dos extensiones áulicas más, sumando un total de cuatro. En la figura se presenta la distribución espacial de las facultades regionales, las sedes y las extensiones áulicas que conforman la UNSa.



Figura. Distribución espacial de las facultades regionales, las sedes y las extensiones áulicas.

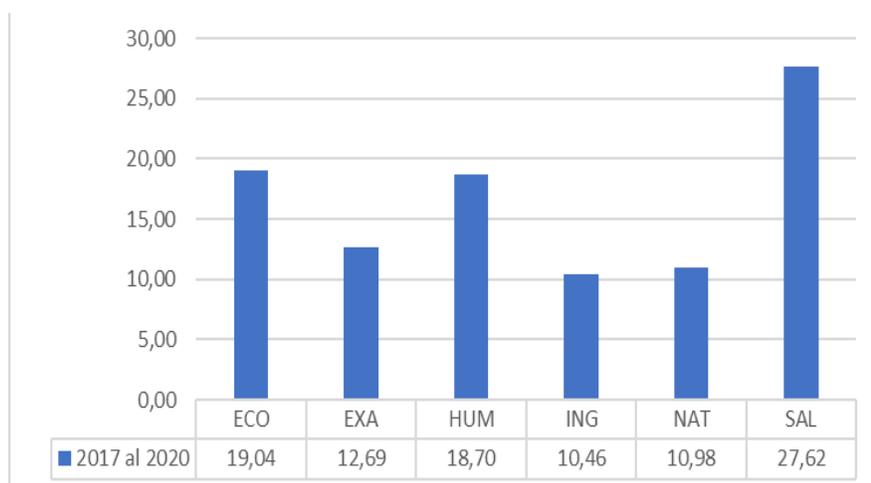
Respecto a las cuatro sedes, se evidencia que la central es la que más estudiantes indígenas recibe durante el periodo mencionado; le sigue la de Tartagal, Orán y con menor cantidad la de Rosario de la Frontera, mientras que en las extensiones áulicas de Cafayate y Santa Victoria también se registra la inscripción de estos jóvenes, pero en menor medida. Vale la pena destacar que la sede central ofrece 34 carreras de grado; las regionales entre seis y ocho carreras de diferentes disciplinas; y las extensiones brindan solo una carrera de formación técnica ligada a la demanda del circuito productivo local.

Otra cuestión importante es que, en las distintas sedes, la matrícula de estudiantes asciende, desciende o se mantiene en los distintos años comprendidos en el periodo analizado. En el caso de la central, de 2017 a 2019, la población va en ascenso, pero en el siguiente año desciende de 173 a 145, incluso supera a la de 2018, cuando se registran 161 estudiantes. En la sede de Orán, el porcentaje más bajo se da en 2018 (24 estudiantes), aumenta en 2019 (40 estudiantes) y desciende considerablemente en 2020 (29 estudiantes). Respecto a Tartagal, en 2017 se registran 41, cifra que decrece a casi la mitad al año siguiente (24 estudiantes), pero se supera en 2019, cuando se inscriben 49 estudiantes; en el último año, el número vuelve a equipararse con el de 2017 (24 estudiantes). En Metán, los dos primeros años confirman su inscripción dos estudiantes, en tanto que en los siguientes dos años no hay inscritos. En Rosario de la Frontera, el comportamiento de la matrícula es casi a la inversa: en los tres primeros años no se anotan estudiantes indígenas y en el último, solo uno. En la extensión áulica de Cafayate se visualiza un crecimiento escalonado que inicia en el primer año con un estudiante, en los dos siguientes ascienden a cuatro y en el último, a nueve. En la sede de Santa Victoria este se inicia con tres estudiantes, en los dos años siguientes no se registra ninguno y en el último año solo hay dos.

La presencia de la universidad a través de sus facultades, sedes y extensiones áulicas en los distintos departamentos de la provincia es relativamente reciente, por lo que la posibilidad de habitar estos escenarios configuraría un nuevo horizonte de vida. Esto representa un significativo avance respecto a la inclusión educativa de jóvenes indígenas, resultado de procesos de lucha de las comunidades por el acceso a este derecho y de las respuestas elaboradas por la universidad. Tales avances no están exentos de tensiones, conflictos y demandas.

Como mencionamos, la sede central de la UNSa es la que mayor población indígena concentra. En la gráfica 3 se muestra que el estudiantado elige principalmente las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias de la Salud (27.62%); en esta elección le sigue la de Ciencias Económicas (19.04%), luego la de Humanidades (18.70%), en menor medida la Facultad de Ciencias Exactas (12.69%), la de Ciencias Naturales (10.98%) y, por último, la de Ingeniería (10.46%).

Gráfica 3. Estudiantes indígenas por facultad en la sede central de la UNSa



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Resulta interesante problematizar el reconocimiento y apropiación de los espacios universitarios por parte de jóvenes indígenas, sobre todo porque este grupo poblacional transita la universidad desde una condición social, etaria, étnica y de género particular. Este punto amerita un abordaje mucho más profundo para el cual este escrito resulta insuficiente. No obstante, procuramos dar cuenta de que la presencia de estudiantes indígenas en la UNSa constituye nuevas aristas “por tratarse de un nivel escolar del que se encontraron históricamente excluidos” (Ossola, 2015, p. 53). Lo anterior implica pensar la estadía en la universidad como un tránsito por contextos complejos donde la diversidad cultural se entremezcla con históricas relaciones de desigualdad, “lo cual repercute en la conformación de redes de inclusiones y exclusiones sociales, escolares, étnicas y de clase que se encuentran en constante redefinición” (Ossola et al., 2019, p. 22).

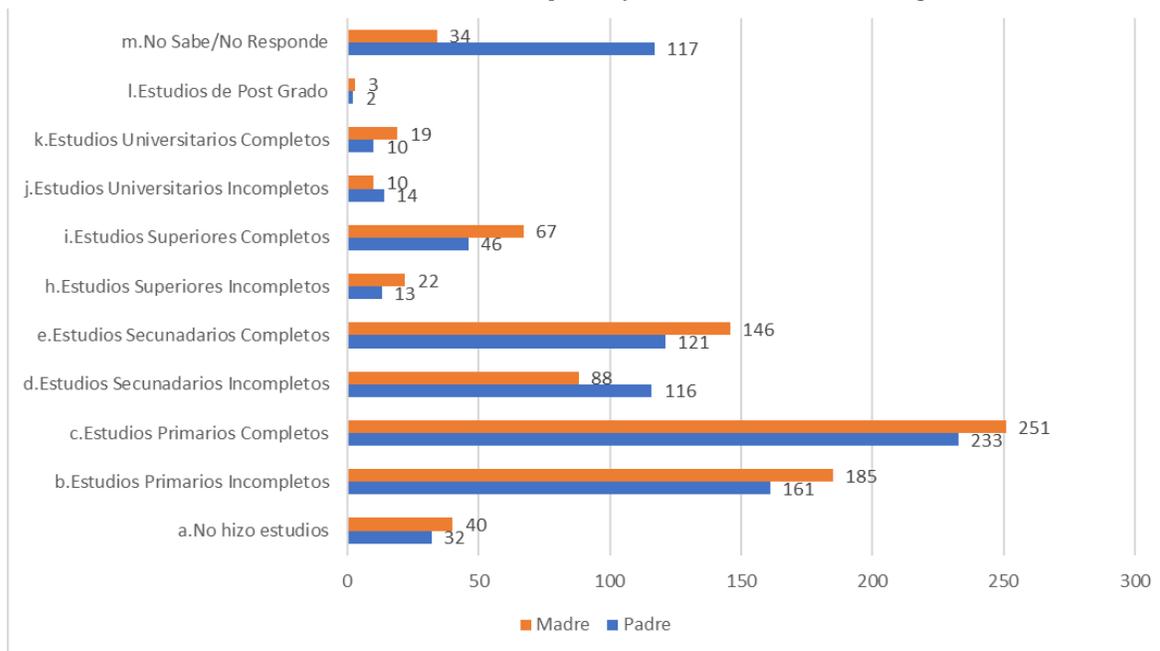
#### *Capital cultural-familiar del estudiantado indígena*

Bourdieu y Passeron, en su obra *La reproducción* (1972), plantean que cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función del capital cultural-familiar preexistente de los estudiantes. La posesión de los distintos tipos de capital implica un proceso de inversión que antecede a los hijos e hijas, no depende de ellos, pero condiciona sus trayectorias escolares y sociales (Kaplan, 2018); es decir, la apropiación diferencial del capital cultural que imparten las instituciones educativas puede ser interpretado a partir de distintos y desiguales capitales culturales-familiares que poseen los estudiantes indígenas, que, en muchos casos, no guardan relación alguna con los que la universidad legitima. Entonces, poner el foco en el capital cultural de partida (heredado) y en el capital cultural de llegada (Bourdieu, 1978) puede contribuir a comprender las condiciones de ingreso por parte de estos sujetos.

Bourdieu (1978) sostiene que la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, “la reproducción de la estructura del espacio social” (p. 108) a través de mecanismos como la violencia simbólica, la acción y la autoridad

pedagógicas (Bourdieu y Passeron, 1972). Entonces, se logra que “el éxito escolar depende principalmente del capital cultural heredado y la propensión a invertir en el sistema escolar” (Bourdieu, 1978, p. 104). Con base en lo anterior, en la gráfica 4 analizamos el capital cultural que posee el estudiantado indígena de acuerdo con el nivel de instrucción de padres y madres

Gráfica 4. Nivel de instrucción de padres y madres de estudiantes indígenas



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Lo presentado en la gráfica 4 da cuenta que las madres de estudiantes han alcanzado niveles de instrucción mayor respecto a los padres; es decir, las referencias escolares de estudiantes indígenas se apoyan, en la mayoría de los casos, en los estudios alcanzados por las madres. Esto resulta significativo, ya que históricamente la desigualdad de género se ha imbricado con otras categorías, como la étnica y la condición social, que han excluido a las mujeres del derecho a la educación. Esta temática merece una mayor profundización que no es objetivo de este trabajo.

Considerando los niveles educativos alcanzados, la educación primaria es el mayor nivel que han cursado y culminado las madres (251) a diferencia de los padres (233). También es significativo el número referido a la no finalización de este nivel. En este caso, los números se invierten, pues 185 madres y 161 padres no lo han concluido. En cuanto al nivel secundario, este ha sido completado por 146 madres y 121 padres; en contraposición, 88 madres y 116 padres no finalizaron la escuela media.

Por su parte, los estudios superiores no universitarios fueron completados por 67 madres y 46 padres; no obstante, la no culminación de este nivel es más alto para las primeras (22) que para los segundos (13). Con relación a los estudios universitarios, 19 madres y 10 padres afirman haber finalizado alguna carrera de grado, mientras que 10 y 14, respectivamente, sostienen que cursaron en la universidad, pero no han culminado sus estudios. El nivel de posgrado ha sido alcanzado por tres madres y

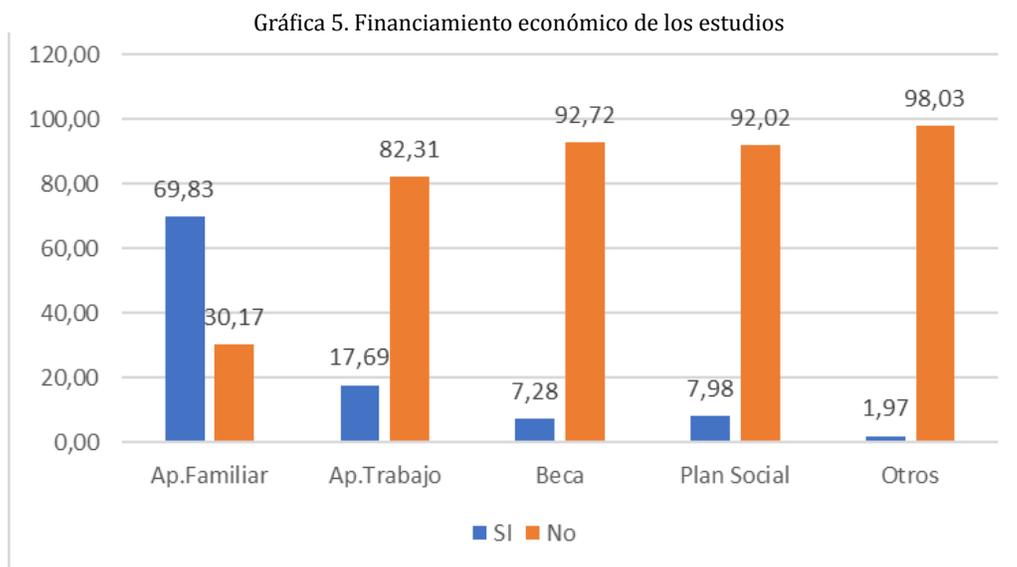
dos padres, aunque la diferencia en este último eslabón de la formación superior no es significativamente diferente para ambos miembros de la familia.

Es destacable el número de madres (40) y padres (32) que no realizaron algún tipo de estudios. Con este dato podríamos decir que las madres ocupan los extremos, porque representan un número mayor que no ha asistido nunca a la escuela, pero también las que mayor instrucción han logrado respecto a los padres.

Una cantidad mínima de madres y padres del estudiantado indígena accedieron a la educación superior no universitaria y universitaria. Esto puede ser interpretado como una condición de posibilidad para que sus hijos e hijas obtengan una titulación, ya que en la socialización familiar se transmiten conocimientos, saberes, estrategias, formas de ser y actuar cercanas a las que promueven y legitiman las instituciones educativas. No obstante, quienes son primera generación en la universidad, la distancia simbólica entre su mundo familiar-comunitario-indígena y el mundo académico-monocultural es amplia. En consecuencia, el capital cultural con el que ingresan los coloca en desiguales condiciones, pues difieren por completo de un conjunto de predisposiciones y presaberes para adquirir el capital escolar (Bourdieu y Passeron, 1972).

### Capital económico de estudiantes indígenas

Como venimos mencionando, el abordaje de la desigualdad en la educación superior presume la comprensión de perspectivas teóricas que profundicen el análisis de diversos nudos problemáticos. Uno de ellos es la economicista y supone el tratamiento desde la individualidad de los sujetos en torno a las afiliaciones monetarias y su impacto en la calidad de vida de la población (Kessler, 2019) durante su estancia en la institución académica. Con base en esta consideración, nos proponemos analizar el financiamiento económico que manifiestan tener los estudiantes indígenas para el cursado de una carrera en la UNSa. Cabe destacar que esta información es proporcionada al momento de realizar la preinscripción de la carrera, por lo que la situación manifestada puede verse alterada durante el trayecto formativo.



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

La gráfica 5 exhibe las respuestas proporcionadas por jóvenes indígenas en torno a cinco opciones ofrecidas en el formulario de la encuesta. En este caso, los resultados obtenidos muestran que, principalmente, los estudiantes cursarían una carrera en la universidad con los aportes proporcionados por la familia. El porcentaje a esta afirmación fue del 70%, mientras que un 30% indica no contar con estos aportes.

Por su parte, del total de estudiantes indígenas de la UNSa, un 18% afirma que cuenta con aportes económicos por ingresos laborales propios, y el 82% no tiene ingresos provenientes de fuentes laborales propias. Respecto a otros aportes, el 7% y el 8% de los estudiantes mencionan las becas y los planes sociales para el cursado de las carreras, mientras que el resto no.

Las respuestas obtenidas dan cuenta de que la variable económica incidiría como uno de los condicionantes materiales que se presenta para permanecer y egresar del nivel superior universitario. De hecho, en el último tiempo se ha podido advertir que quienes transitaron y culminaron una formación universitaria en su mayoría son provenientes de sectores económicos desfavorecidos (Soriano y Ossola, 2022a). De modo particular, la población que alberga la UNSa se caracteriza, entre otros aspectos, por contar con estudiantes de niveles socioeconómicos medios y bajos (Ossola, 2015).

De ese modo, esta caracterización ofrece una mirada en relación con la desigualdad socioeconómica que prevalece en el contexto salteño. El comportamiento se acrecienta si hacemos foco en la geografía del interior de la provincia. Esto, considerando la cantidad de estudiantes que se encuentran inscritos en la educación universitaria y logran terminarla. La UNSa, cada año, alberga estudiantes de procedencias geográficas y con ingresos económicos diversos.

La idea ligada a la educación superior como posibilidad de una mejora de las condiciones económicas de las personas o un acceso más ventajoso para el mercado laboral hace que, al interior de los establecimientos, se instituyan ciertos discursos y prácticas que responden a un sistema de dominación. Las construcciones que se gestan allí en realidad provienen de creencias colectivas que ligan la formación académica con las nociones de “estatus” o “prestigio”. Estas hacen que quienes no puedan adaptarse interrumpen sus trayectorias formativas. En este aspecto, consideramos que obtener la titulación de grado no puede ser explicado solo a partir de las desigualdades económicas-materiales. En realidad, se deben considerar las desigualdades de oportunidades que presenta el escenario académico y los instrumentos heredados por el espacio social de origen: saberes, formas de expresión, de saber hacer, técnicas, modos de interactuar, maneras de trabajar, entre otros (Soriano y Ossola, 2022b).

## CONCLUSIONES

A lo largo de este escrito podemos observar el progresivo aumento de la matrícula indígena en la UNSa. Esto podría deberse al conjunto de acciones afirmativas institucionales y estatales destinadas a estos grupos y a la reorganización y lucha de los pueblos indígenas en las últimas tres décadas por el acceso a derechos fundamentales como la educación. Estas apreciaciones muestran un panorama en la educación superior que respondería a la efectivización de los derechos educativos en el Estado argentino. Sin embargo, consideramos necesario co-construir proyectos en

clave intercultural que promuevan el ingreso y acompañen las trayectorias de cada estudiante para garantizar el derecho a la educación universitaria. Las reflexiones suscitadas en este trabajo nos permiten problematizar sobre las desigualdades y asimetrías que aún coexisten con propuestas de inclusión educativa.

Asimismo, advertimos que este grupo sigue representando el mínimo porcentaje en el ámbito académico. El ingreso de sujetos históricamente excluidos en este nivel ha tenido como efecto una intensificación de sus inversiones para sostener tales privilegios. De tal modo, la presencia de este sector en la academia ha provocado tensiones y revisiones que promovieron el impulso de acciones reales y concretas apoyadas en un horizonte transformador. Lo cierto es que las lógicas moderno-coloniales que aún prevalecen en este escenario continúan reproduciendo relaciones de desigualdad que excluyen a los pueblos indígenas del derecho a la educación superior, y cercenan el acceso a un empleo digno, a la participación política, al sistema de la salud y de justicia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del capital Cultural. *Sociológica*, núm. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laila.
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, núm. 59, pp. 10-21. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/9821>
- Di Pietro, N., Ossola, M., Rodríguez, N. y Soriano, G. V. H. (2021). Jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta: reconfiguraciones socioculturales en el contexto académico y urbano. *Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ilvento, M. C., Martínez, M. T., Rodríguez, J. y Fernández Berdaguer, L. (2011). *Traectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Mundo Gráfico.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. Sudamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces de la Educación*, vol. 9, núm. 27, pp. 296-316.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. Desacatos. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 59, pp. 86-95. <https://doi.org/10.29340/59.2051>

- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, M. M., Di Pietro, N. y Soriano, G. V. H. (2022). Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí: un estudio intergeneracional (Salta, Argentina). *Desidades*, vol. 34, pp. 157-174.
- Ossola, M. M., Mancinelli, G., Aliata, S. y Hecht, A. (2019). Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta. En A. Hecht, M. García Palacios y N. Enriz (comps.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 21-35). Grupo Editor Universitario.
- Rodríguez, N. (2020). *Interculturalidad y universidad. Desarrollo, avances y perspectivas del proyecto de tutorías con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional de Tucumán.
- Soriano, G. V. H. (2023). Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas. *Revista IRICE*, vol. 44, pp. 21-36. <https://doi.org/10.35305/revis-tairice.vi44.1617>
- Soriano, G. V. H. y Ossola, M. M. (2022a). Tramas de las desigualdades: mujeres rurales en la educación superior universitaria, Salta Argentina. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, vol. 7. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14613>
- Soriano, G. V. H. y Ossola, M. M. (2022b). Saberes y haceres “otros” en el contexto universitario argentino. Aportes de la Diplomatura wichí para una práctica intercultural. *Voces de la Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 97-120.