



HAL
open science

Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo

Germán Dario Fernández-Vavrik

► **To cite this version:**

Germán Dario Fernández-Vavrik. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2014, 22 (107), 10.14507/epaa.v22.1883 . hal-01945295

HAL Id: hal-01945295

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-01945295>

Submitted on 7 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 22 Número 107 24 de noviembre 2014 ISSN 1068-2341

Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo

Germán Fernández Vavrik

École des Hautes Études en Sciences Sociales – Universidad de Buenos Aires –
Université Lille 3
Francia / Argentina

Citación: Fernández Vavrik, G. (2014). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(107).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1883>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Resumen: Los actores involucrados en la realización de un programa de becas en la Universidad Nacional de Cuyo de la Argentina enfrentan una tensión irresoluble, inherente a las políticas de acción afirmativa. Es la tensión en el tratamiento de beneficiarios entre los principios de igualdad y de diferencia. Los becarios, provenientes de comunidades indígenas huarpes y de pueblos rurales, son presentados por los responsables del programa como personas que merecen al mismo tiempo: a) un trato excepcional en razón de su origen y b) un trato impersonal en razón de su status de estudiantes de una universidad de masas. El programa es una medida excepcional con respecto a las políticas de equidad en Educación Superior en el país, ya que selecciona y categoriza a los beneficiarios según un criterio de origen sociocultural y geográfico antes que según un criterio socioeconómico tradicional. Para comprender cómo estos recién llegados son tratados y cómo se explica su experiencia, la investigación sociológica se basa en entrevistas, etnografía, análisis audiovisual y análisis de documentos internos y de resoluciones del programa.

Palabras clave: acción afirmativa; Educación Superior; interculturalidad; perspectiva praxiológica; recién llegados.

An exceptional deal. Affirmative everyday action at the National University of Cuyo

Abstract: The actors engaged in the accomplishment of a scholarship program at the University of Cuyo from Argentina deal with an insolvable tension, inherent to affirmative action policies. It is the tension between principles of equality and difference. Coming from Huarpes indigenous communities and from rural villages, the scholarship holders are described by the University authorities as people who deserve at the same time two kinds of treatment: a) a special treatment because of their origin and b) an impersonal treatment due to their status of students at a mass university. The program is an exceptional measure regarding equity policies in Argentina. It selects and categorises students according to a sociocultural criterium of origin instead of the traditional socioeconomic criterium. To understand how those newcomers are treated and how their experience is accounted for, the sociological inquiry is based on interviews, ethnography, audiovisual analyses as well as examination of University internal documents and legal ordinances.

Key words: affirmative action; High Education; interculturality; praxeological approach; newcomers.

Um negócio excepcional. Ação cotidiana afirmativa na Universidade Nacional de Cuyo

Resumo: Os atores envolvidos na implementação de um programa de bolsa de estudos na Universidade Nacional de Cuyo, na Argentina enfrentam uma tensão irresolúvel inerente as políticas de ação afirmativa. É a tensão no tratamento de beneficiários entre os princípios da igualdade e da diferença. Bolsistas, da comunidade indígena de Huarpes e de vilas rurais, são apresentados pelos gestores de programas como pessoas que merecem o mesmo tempo: a) tratamento excepcional devido à sua origem e b) um tratamento impessoal por causa de sua condição de estudantes numa universidade de massa. O programa é uma medida excepcional em políticas de equidade no ensino superior no país, porque seleciona e classifica os beneficiários com critério de origem sócio-cultural e geográfica, e não com um critério sócio-econômico tradicional. Para entender como esses recém-chegados são tratados e como sua experiência pode se explicar, a pesquisa sociológica é baseada em entrevistas, etnografia, análise visual e análise de documentos internos e resoluções do programa.

Palavras-chave: ação afirmativa; Ensino Superior; multiculturalismo; perspectiva praxeológica; os recém-chegados.

Introducción

La Universidad Nacional de Cuyo, UNCuyo, de Mendoza puso en práctica en 2003 un inédito programa de becas en la Argentina. En la misma dirección de las políticas de “acción afirmativa”, también conocidas como “discriminación positiva”, esta Universidad pública¹ otorga becas y cupos a estudiantes de zonas rurales y de comunidades originarias. El Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue, PBCHEA, busca “compensar” (UNCuyo, 2005) a postulantes y a estudiantes recién llegados a la ciudad de Mendoza y tratarlos de modo “focalizado” (UNCuyo, 2010). Por primera vez en su historia, la Universidad privilegia en un programa los criterios de origen geográfico y de pertenencia cultural antes que el tradicional criterio socioeconómico de ingreso salarial del hogar.² Así, migran a la ciudad de Mendoza jóvenes becarios que interactúan, en mejores condiciones de acceso a bienes y servicios, con un nuevo entorno

¹ En la Argentina, las universidades estatales son gratuitas y, en la mayoría de las carreras, de acceso irrestricto. Un 73% de los estudiantes en Educación Superior está en una universidad, entre ellos el 80% está en alguna de las 48 estatales (García de Fanelli, 2012).

² El programa en estudio ocupa el 2% del presupuesto de becas de la UNCuyo (UNCuyo, 2012). La mayor parte del resto se distribuye según criterios socioeconómicos tradicionales.

sociocultural. Estos recién llegados actúan y dan sentido a su experiencia cotidiana en condiciones interculturales diferentes a las de los otros miembros de su familia.

La pregunta que responde este artículo es cómo organizan y vuelven comprensible los responsables del programa el tratamiento institucional de los becarios, considerados como excepcionales en razón de su origen. Primeramente se presenta brevemente de qué modo la acción afirmativa apareció en la Argentina en los años 1990, como herencia y reformulación de la aplicación de estas políticas en otros países. En un segundo momento se da cuenta del modo en que el programa de becas se volvió un objeto de interés y de involucramiento de diversos actores en la UNCuyo. Finalmente, se presentan algunas transformaciones del PBCHEA, teniendo en cuenta los vínculos conflictivos de los actores implicados. Especial atención se dedica a las tensiones cotidianas que experimentan los trabajadores de la UNCuyo para volver inteligible y practicable la acción afirmativa en su entorno.

El artículo se basa especialmente en entrevistas, etnografía y análisis de documentos internos y resoluciones del programa de becas.³ Se incluirán también algunos hallazgos del análisis audiovisual de interacciones de becarios y docentes del programa en un aula de la Universidad.⁴ Se apela especialmente a bibliografía de Sociología de la Educación Superior⁵ y Sociología de la acción. La perspectiva de la investigación es praxiológica (Ogien y Quéré, 2005), es decir que se basa en el análisis de prácticas situadas -entre ellas, las prácticas y los discursos organizacionales- y de interacciones. Los fenómenos sociales e institucionales son considerados como realizaciones o *accomplishments* (Garfinkel, 2007 [1967]) de actores que transforman y son transformados conflictivamente por el entorno en actividades cotidianas.

De la acción afirmativa a la acción positiva

La acción afirmativa, también llamada discriminación positiva⁶, es un tipo de políticas públicas que otorga un trato preferencial, en la distribución de recursos, a miembros de grupos o sectores sociales que sufrieron en el pasado algún tipo de postergación y/o de discriminación (Sabbagh, 2006). Individuos categorizados por el Estado como “afrodescendientes”, “mujeres”, “indígenas” y “discapacitados”, así como descendientes directos o de segunda generación de inmigrantes, han sido los principales beneficiarios de estas políticas en el mundo durante los últimos cincuenta años. “Trato preferencial” significa que, entre dos personas con igual calificación, tiene más chances de obtener su puesto el miembro de uno de los sectores o grupos beneficiarios (Sabbagh, 2006). Contra la noción formal de igualdad del liberalismo político, se propone la acción afirmativa como un “tratamiento desigual de la desigualdad” (Seoane, 2006), a través de la intervención estatal en la distribución de oportunidades de acceso a los recursos. Estas medidas se

³ La investigación iniciada en 2006 ha sido mayormente financiada con beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina, y realizada en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales de Mendoza y en el *Centre d'études des mouvements sociaux* (CEMS/EHESS) de París.

⁴ En otras publicaciones se han presentado hallazgos del análisis audiovisual de 30 horas de clases (grabadas en junio de 2009) en el preuniversitario destinado exclusivamente a estos becarios (ver por ejemplo Fernández Vavrik, 2011a). Se analizan cómo becarios y docentes organizan sus interacciones cotidianas como clases universitarias. Por otra parte, se ha sido analizado previamente el modo en que los becarios construyen su experiencia como recién llegados (Fernández Vavrik, 2011b, 2012) y como etnógrafos del nuevo entorno sociocultural (Fernández Vavrik, 2010a, 2010b).

⁵ Los estudios sobre experiencia de actores involucrados en iniciativas de acción afirmativa en Educación Superior en La Argentina son por el momento extremadamente escasos (Ossola, 2010; Paladino, 2009).

⁶ Investigadores angloparlantes suelen hablar de « acción afirmativa », en lengua francesa predomina la forma « discriminación positiva ». En español se usan ambos términos.

presentan como reparación y como paliativo momentáneo, hasta que la postergación de estos sectores se reduzca o desaparezca en la sociedad en cuestión (Sabbagh, 2003a).

Las políticas de acción afirmativa en América Latina heredan y reformulan tensiones inherentes a su puesta en práctica en otros países, sobre todo en Estados Unidos, donde la diferencia es puesta en valor, y en Francia, donde la diferencia es opacada.

Estados Unidos: Sindicalistas, Cupos y Discriminación Indirecta

Actualmente se piensa la acción afirmativa como una medida de combate contra el racismo y la discriminación. Pero los primeros usos de las políticas de acción afirmativa en Estados Unidos no se destinaron a lo que llaman allí “minorities”. La *affirmative action* fue citada en el ámbito legal en 1935 para proteger a trabajadores sindicalizados (Sabbagh, 2003a, 2003b). En época de *New Deal*, la *National Relations Act* conminaba a empleadores a reinsertar a trabajadores injustamente despedidos y “take affirmative action”⁷ para compensarlos por su pérdida de ingreso económico. La acción afirmativa era definida vagamente por oposición a gestos meramente simbólicos o pasividad. Treinta años después, la *Civil Rights Act* de 1964 utilizaba aún el término en el mismo sentido: medidas compensatorias (*remedial*, en inglés) que se imponían a empleadores.

Al mismo tiempo, el término “acción afirmativa” comenzaba en los años 1960 a utilizarse con más fuerza y con otro destinatario, trabajadores afrodescendientes. Ahora bien, las primeras medidas de acción afirmativa de esa década no pregonaban una atención especial para ciertos individuos según su pertenencia “racial”⁸ o étnica; todo lo contrario, se buscaba que la raza fuera desestimada como criterio de selección. Se otorgaba el mandato a empresas que habían acordado con el gobierno federal realizar un esfuerzo especial por cumplir el principio de *color-blindness*, es decir, de ceguera o desestimación de criterios raciales, en el momento de contratar trabajadores.⁹ Recién a mediados de los años 1960 la acción afirmativa devino una estrategia de integración racial.

Por otra parte, la “acción afirmativa” como categoría es una etiqueta más bien laxa. En el decreto de 1961 del Presidente John F. Kennedy¹⁰ se usaron fórmulas intercambiables como “*affirmative steps*”, “*positive steps*” o “*affirmative measures*”. Y no siempre son claros los límites con una simple política de cupos o con medidas contra la discriminación indirecta. En cuanto a los cupos o *quotas*, un fallo de 1978 de la Corte Suprema estadounidense prohibió que las universidades aplicaran

⁷ Aplicar una acción afirmativa.

⁸ En Estados Unidos el término “raza” tiene un status legal particular. El censo oficial considera seis casillas raciales para que la gente se autocategorice: blanca/caucásica, afrodescendiente, amerindia, asiática, hawaiana y la casilla “otras”. Los “hispanicos” son considerados como grupo étnico y no racial (Sabbagh, 2006). Para hablar al mismo tiempo de las poblaciones hispanicas y afro-descendientes, que suelen recibir tratamiento homólogo en políticas de acción afirmativa, suele hablarse de criterios “etnoraciales”.

⁹ En 1965 se solicita “take affirmative action to ensure that applicants are employed, and that employees are treated during employment, without regard to their race, creed, color or national origin” (cit. in Sabbagh, 2003a, p. 413). Es decir, se solicitaba que la raza no fuera tomada en cuenta, en contradicción con el uso posterior, de la acción afirmativa basada en la raza. Se creó ese año una comisión de igualdad de oportunidades para controlar a contratistas, en el contexto laboral (Celis-Giraldo, 2009). En 1967 se incluyó el criterio de género para la asignación de oportunidades. En 1970, el Presidente republicano Richard Nixon firmó la *Philadelphia Order*, que establecía una estructura de incentivos para contratistas orientados hacia la acción afirmativa (Celis-Giraldo, 2009). Se establecían metas y calendarios para la adopción de estas políticas, principalmente basadas en criterios etnoraciales.

¹⁰ Los instrumentos fundamentales de los programas de la época fueron los decretos (*Executive Order*) de 1961 de los Presidentes demócratas Robert Kennedy (número 10.925) y de 1965, de Lyndon Johnson (número 11.246).

un cupo de ingreso para favorecer a miembros de tal o cual sector social -normalmente, afrodescendientes e hispanos (Sabbagh, 2003a)-.

El paradigma de la discriminación indirecta se funda en un pleito de 1971, llamado “Griggs vs. Duke Power Company”. Esta empresa estableció una política de promoción del personal uno de cuyos requisitos era poseer título secundario. Como los empleados afrodescendientes no tenían en general título secundario, quedaban excluidos de la promoción. La Corte evaluó que la medida de la empresa discriminaba de modo indirecto al personal afrodescendiente; la conminó a dictar políticas de acción afirmativa para la promoción de estos empleados. La Corte sostuvo que el *Civil Rights Act* de 1964 no se limita a casos de discriminación intencional y flagrante sino que prescribe combatir también formas indirectas de discriminación.

Así, la Corte de ese país extendió el sentido del término discriminación, incluyendo formas de discriminación indirecta contra afrodescendientes u otras minorías, independientes de las mejores o peores motivaciones de cada empleador. Se define la discriminación indirecta por su efecto: congelar el *statu quo* de previas prácticas de empleo discriminatorias. Se funda en datos estadísticos: es citada cuando aparece discrepancia estadísticamente significativa en la distribución “racial” de la fuerza de trabajo. Se aísla entonces a ciertos grupos de las consecuencias de las prácticas de contratación corrientes.

La política antidiscriminación aparece en este caso como centrada en grupos. Dado que deben elegirse algunos colectivos humanos que recibirán una protección especial de la discriminación indirecta, se borra la distinción analítica entre acción afirmativa y política antidiscriminatoria.

Francia: La Pertenencia Cultural iInvisible

El modelo republicano francés, del cual el sistema argentino es heredero (Dussel, 2004; Bravo-Moreno & Beech, 2012), muestra dificultades para concebir políticas de tratamiento desigual de la diferencia. Un ejemplo es el modo en que se puso en práctica en Educación Superior la década pasada un sistema de becas inspirado en la acción afirmativa en instituciones prestigiosas. Por razones estratégicas, sus mentores y defensores niegan conexión con la acción afirmativa (Sabbagh, 2003a). Por una parte, silenciar la conexión de estas medidas con la acción afirmativa tendría por finalidad proteger a los beneficiarios de un posible estigma, el de haber ingresado a la institución con cierta “ayuda” y no sólo por su mérito.¹¹ Por otra parte, esta actitud de *color-blindness* responde a cierta prudencia: la Constitución francesa de 1958 prohíbe expresamente citar la raza como criterio de demarcación de su población.

Ahora bien, lo que sí es posible, para justificar estas políticas, es aplicar un criterio territorial de selección de estudiantes (Sabbagh & van Zanten, 2010). Así lo hizo en 2001 el prestigioso Institut d'Études Politiques (IEP), una “*grande école*” cuyo propósito oficial desde 1872 es formar la élite político-administrativa del Estado. Este establecimiento ofrece cupos para egresados de escuelas ubicadas en “zonas de educación prioritaria” (ZEP). Se trata de barrios cuyas escuelas, dada las dificultades que exhiben sus alumnos, cuentan con recursos económicos y pedagógicos suplementarios (van Zanten, 2001).¹² Así, un grupo de estudiantes de estos liceos logra el acceso antes sumamente restringido- a una Educación Superior prestigiosa.¹³

¹¹ Para una crítica teórica y política de la noción de mérito como criterio de selección de estudiantes, ver Crenshaw (2006) y Celis-Giraldo (2009).

¹² Los ZEP fueron creados en los años 1980 durante la presidencia de François Mitterrand.

¹³ La *Convention Éducation Prioritaire* fue imitada luego por otros establecimientos de formación de élite en Francia (Sabbagh & van Zanten, 2010).

La mayor parte de los estudiantes de zonas de educación prioritaria son no sólo pobres sino también descendientes de inmigrantes, normalmente de países magrebíes y del África subsahariana. En la práctica, estas medidas benefician a jóvenes que serían considerados miembros de “minorías” en Estados Unidos. Pero el criterio racial o étnico no es jamás utilizado en la argumentación pública. Es acción afirmativa pero “a la francesa” (Sabbagh, 2006). Sabbagh denomina “equivalente funcional” a la estrategia de aplicar acción afirmativa sin llamarla de este modo.

Ahora bien, Estados Unidos parece encaminarse en un mismo sentido que Francia en la modalidad de acción afirmativa de equivalente funcional o de “subterfugio” (Sabbagh, 2011; Sabbagh & van Zanten, 2010). Dos universidades públicas aplican un criterio territorial para seleccionar estudiantes. En Texas (1997) y California (2001), cuando la Justicia prohibió las medidas de acción afirmativa, comenzó a aplicarse un nuevo criterio: elegir a los mejores estudiantes de todos los liceos de la ciudad. Como a algunas de esas escuelas sólo asisten hispanos y afrodescendientes, en la práctica las universidades aseguran el reclutamiento de una cantidad de miembros de estas “minorías” sin hacerlo explícito (Sabbagh, 2008).

América Latina y la Argentina: Etnicidad y Acción Positiva

Contrariamente a Francia, en América Latina se utiliza expresamente un criterio étnico para designar a beneficiarios; en Brasil y Colombia, incluso, se apela a la “raza” o al aspecto físico. Sin embargo, estos criterios se conjugan normalmente con razones socioeconómicas y geográficas. Los beneficiarios pueden ser considerados al mismo tiempo como indígenas/afrodescendientes, campesinos y pobres. En ese mix de criterios, el cultural suele quedar en segundo plano en Educación Superior en América Latina, privilegiándose la “inclusión” socioeconómica sobre el reconocimiento cultural (Rezaval, 2008). El reconocimiento, propio del lenguaje multicultural e intercultural, se convierte a menudo en políticas compensatorias de pobreza (Díaz Romero, 2005). Las principales medidas de acción afirmativa “a la latinoamericana” en Educación Superior se han puesto en práctica principalmente en la Argentina (Claro & Seoane, 2005; Díaz Romero, 2005; Millán, 2012; Paladino, 2009; Rezaval, 2008; Seoane, 2006; Unamuno, 2010), Chile y Perú (Jaramillo Becker, 2008; López & Machaca, 2008; Rezaval, 2008), Colombia (Castro Heredia, Urrea Giraldo, y Viáfara López, 2009) y Brasil (Chiroleu, 2006; Paladino, 2013).¹⁴ Según Díaz Romero (2005), la nueva legislación sobre acción afirmativa en América Latina se utiliza menos como fundamento de políticas públicas que como recurso en litigios promovidos por organizaciones no gubernamentales.

En la Argentina, un modo de acción afirmativa aparece bajo el rótulo de “acción positiva” en la Constitución Nacional, desde su reforma de 1994. En el artículo 75, inciso 23, se ordena al Congreso de la Nación:

legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

En el inciso 17 del mismo artículo, en tanto, se prescribe la garantía del respeto a la “identidad” y la “pluralidad” con respecto a los pueblos originarios. Finalmente, el inciso 19 promueve leyes en materia cultural que aseguren una educación sin discriminación, con igualdad de oportunidades.¹⁵

¹⁴ Por otra parte, también se han puesto en práctica de modo estable y extendido programas de acción afirmativa en India, Malasia, Sudáfrica, Canadá, Alemania e Israel, entre otros (Crenshaw, 2006; Sabbagh, 2006).

¹⁵ Las medidas de reconocimiento cultural en la Argentina, fuertemente promovidas por organismos transnacionales, fueron contemporáneas a medidas de recorte de derechos sociales y sobre todo laborales,

Numerosas medidas de reconocimiento cultural se han dictado en la Argentina apoyándose en la reforma de la Constitución (Paladino, 2009) promoviendo, por ejemplo, la educación bilingüe en zonas donde la población mayoritaria es indígena (Unamuno, 2010, 2011). En Mendoza, una ley provincial 6.920, de 2001, reconoce la preexistencia de huarpes en los territorios locales.

En Educación Superior aparecieron desde la década del 2000 medidas aisladas orientadas por el valor de la “equidad” y la “igualdad de oportunidades” (Claro & Seoane, 2005; Díaz Romero, 2005; Seoane, 2006).¹⁶ El caso del programa de becas para estudiantes indígenas y campesinos, de la Universidad Nacional de Cuyo, forma parte de esa ola de medidas de reconocimiento cultural y de asistencia económica a estudiantes indígenas, cuyo marco legal fue otorgado por la reforma de la Constitución Nacional. A diferencia de otras numerosas medidas puntuales de equidad y/o de reconocimiento en Educación Superior en el país (Millán, 2012; Ossola, 2010; Paladino, 2009; Rezaval, 2008; Unamuno, 2010, 2011), el de Mendoza es un programa con asignación presupuestaria estable y personal especializado, que se ha mantenido en el tiempo y que articula diversas áreas de la Universidad.

Un Caso de Acción Afirmativa en Mendoza

Ahora bien, el programa de becas de la UNCuyo, PBCHEA, no se dirige exclusivamente a indígenas en situación de pobreza, como las otras medidas de acción afirmativa en la Argentina. Presenta la particularidad de hacer valer diversos criterios para justificar y volver operativo el programa de becas: a) un criterio que es la vez étnico y cultural, b) razones territoriales y c) razones socioeconómicas. Asimismo, contrariamente a la costumbre en América Latina, la medida no llegó tras un litigio en la Justicia. Y no fue tanto un actor civil sino funcionarios del Estado los que tomaron la iniciativa y las medidas concretas de reconocimiento. Como en otras medidas de América Latina, el componente “compensación” es fuerte y problemático. Este entramado de criterios organizacionales y razones de actuar fue gestándose, casi por ensayo y error, a lo largo de los años, como solución organizacional frente a los obstáculos y desafíos políticos que los actores del programa fueron enfrentando.

Llamo aquí “responsables del programa” a los funcionarios de la UNCuyo que se comprometieron en tareas de diseño del programa y de suma de voluntades, así como en la gestión, la resolución de problemas prácticos y las transformaciones de la iniciativa. Cuatro fueron los responsables principales y su palabra se incluye en este artículo: el entonces Secretario de Bienestar, Fabio Erreguerena (F. E.), la entonces Directora General de Bienestar, Gilda Hernando (G. H.), y otras dos funcionarias que continúan en sus cargos: la Directora de Bienestar Universitario, Laura Pascualetti (L. P.) y la coordinadora del programa, Carla Rosales (C. R.). Debe considerarse que otros actores universitarios así como grupos y personas ajenos a la Universidad (por ejemplo, referentes huarpes) han participado en algunas instancias de este programa.

Propongo hablar del PBCHEA como emprendimiento o realización y no como simple política o medida administrativa. Esta denominación busca enfatizar la dimensión praxiológica,

también promovidas por estos organismos: “Al analizar la década de los noventa se observa una situación contradictoria de avance y retroceso en que, por un lado, se lograron importantes avances respecto de la defensa de ciertos derechos específicos, mientras que, por otro, se apreció una pérdida de los derechos laborales y de la seguridad social como correlato del proceso de privatización y disminución del poder del Estado” (Seoane, 2006, p. 58).

¹⁶ Según Rovelli y Suasnábar (2012), a pesar del aumento importante del presupuesto en Educación Superior de los últimos diez años en La Argentina, sigue siendo alta la desigualdad de oportunidades en acceso a y permanencia en la Universidad y en institutos terciarios.

inacabada, de tanteo e incertidumbre con que se realiza día a día el programa. Dado que el programa no se reduce a brindar atención pedagógica y económica, sino que ofrece un conjunto de medidas para acoger a los estudiantes como recién llegados a un entorno sociocultural (Schutz, 1944; Fernández Vavrik, 2011b), denomino a este emprendimiento “dispositivo de hospitalidad”.

“Nivelar” y Acercarse a Zonas Rurales

El PBCHEA otorga un cupo de quince becas anuales para estudiantes egresados de escuelas albergue de la provincia, es decir, de establecimientos polimodales de nivel medio ubicados en zonas rurales de cuatro departamentos. Entre los becarios, se incluyen miembros de las once comunidades huarpes de Lavalle, reconocidas por el Estado.

Al igual que el principal programa de becas de la UNCuyo, llamado Becas de Ingreso y Permanencia Universitarias¹⁷, se otorga una remuneración mensual, derecho a almorzar en el Comedor Universitario, así como un plus para alojamiento, transporte y fotocopias. Como cualquier estudiante de la UNCuyo, tienen derecho a utilizar gratuitamente los consultorios de Salud, incluyendo los servicios de Salud Reproductiva.

A diferencia de otros becarios de la Universidad, los recién llegados de zonas rurales del PBCHEA tienen derecho a una formación especial de un año llamada “nivelación”. Se busca prepararlos para que pasen con éxito su examen de ingreso. En ese preuniversitario, tienen formación en matemática, física, lengua, historia, informática, educación física y técnicas de estudio, así como espacios curriculares de recreación y de orientación vocacional. Los primeros años, asimismo, la Universidad pone a disposición tutores remunerados, esto es, alumnos avanzados.

Por otra parte, respondiendo a ideales interculturales, se realizan cada año dos actividades que aspiran a volver la Universidad cercana y familiar para los alumnos de secundarios rurales, posibles candidatos a la beca. Primeramente, referentes de la UNCuyo y becarios del programa viajan a algunas de esas escuelas albergue una vez al año. El propósito es que los becarios narren a adolescentes de cuarto y quinto año del nivel medio su experiencia en la ciudad y en la Universidad.¹⁸ Finalmente, se organizan para estos aspirantes de zonas rurales unas “jornadas de ambientación”. Durante uno o dos días, recorren el predio universitario donde se encuentra la mayoría de las facultades, el Comedor Universitario, consultorios de salud, etcétera. Además, encuentran a gran parte de los becarios del PBCHEA.

Para Responder a Nuevos Derechos Constitucionales

Un antecedente de la medida de la UNCuyo fue un subprograma de 1997 dentro del Programa Nacional de Becas (PNBU), destinado a pueblos originarios. El Ministerio de Educación nacional establece desde entonces un cupo de becas exclusivo para indígenas. Sin embargo, este primer reconocimiento del Estado fue deficitario durante los primeros años, según Erreguerena, ex Secretario de Bienestar de la Universidad. Primeramente, los funcionarios del Ministerio de Educación no consideraban particularidades de estos becarios:

Decían que era subprograma pero no lo era. Eran calcadas condiciones que el resto de los becarios, pero de un modo focalizado, dando un cupo. Desde un nivel nacional había una visión homogeneizadora de toda la población. Ni siquiera se planteaba la medida en términos más flexibles, considerando

¹⁷ Estas BIPU acaparan un 48% del presupuesto de becas (UNCuyo, 2012). El rubro “ayuda económica” - montos más reducidos que las becas BIPU- ocupa un 21%.

¹⁸ Según lo observado, los responsables otorgan espacios y momentos de diálogo privado a becarios y posibles aspirantes más jóvenes.

particularidades geográficas y culturales. Se otorgaba a los indígenas el mismo tratamiento que al resto. (F. E.)

Por otra parte, la asistencia económica del PNBu para indígenas era inapropiada para la realidad económica de estos becarios, según el funcionario:

El monto era bajo, desfasado. Y estaba muy mal gestionado el pago [...] entre las fechas que se presentaban los postulantes y la que sabía si lograban la beca había un atraso enorme. Terminaban liquidando el dinero en un solo pago a fin de año. A diferencia de los sistemas de becas locales [de las universidades] en que los alumnos tienen la posibilidad de ir personalmente, gestionar, reclamar ante alguien, en la beca nacional sólo podían enviar una carta, un e-mail. En el mejor de los casos lograban una comunicación telefónica. Eran reglas que no contemplaban absolutamente ninguna particularidad. (F. E.)

Con el aprendizaje de las dificultades y los límites del programa nacional, el PNBu, y habiendo la Universidad ya establecido lazos institucionales con comunidades huarpes, surgió el programa de becas PBCHEA en 2003. El primer paso lo dieron estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNCuyo que realizaban sus prácticas en San José, distrito de Lavalle donde estaba asentada una de las comunidades huarpes. Estos estudiantes encontraron una demanda repetida de familias locales: buscaban posibilidades de estudio para los adolescentes que terminaban el nivel medio. Los estudiantes solicitaron una reunión al entonces Secretario de Bienestar Universitario, Erreguerena. A ella asistieron también miembros de comunidades huarpes, representantes del Equipo Nacional de la Pastoral Aborigen (ENDEPA), de la Iglesia Católica y militantes de la Casa Huarpe.¹⁹

Utilizar un criterio étnico era un modo de practicar la asistencia social de un modo novedoso en la UNCuyo: el criterio socioeconómico se dejaba de lado.²⁰ Se pusieron en primer plano nuevos derechos, consagrados en la reforma de 1994 de la Constitución Nacional:

Si ya hay un conjunto de derechos consagrados en la legislación nacional y provincial, nuestro trabajo debe estar orientado a generar espacios concretos para ejercitarlos. Empezamos entonces a buscar material, a investigar, leyes nacionales. La solución era compleja [...]. Zanjaba una discusión interna. 'No existen los huarpes', decían algunos. Pero existe un ente nacional, el INAI [Instituto Nacional de Asuntos Indígenas], que ha legalizado y reconocido las comunidades. Y yo en el expediente tenía certificado por escribano la aprobación del INAI, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación. Con un lenguaje burocrático estábamos respondiendo a cuestiones que se volvían muy complicadas desde lo ideológico. (F. E.)

Para aprobar la primera resolución del programa, aquella que otorgaba un cupo de las becas de la universidad a indígenas, hubo que poner en práctica procedimientos de argumentación y de convencimiento (Rezaval, 2008) a aliados políticos de la Universidad y representantes de la oposición. De ellas se esperaba el voto en el Consejo Superior, el gobierno de la Universidad.²¹

Creación del Dispositivo de Hospitalidad

¹⁹ Docentes de escuelas de zonas rurales de Lavalle y miembros de la Iglesia Católica han participado desde los años 1990 en el movimiento de búsqueda de reconocimiento estatal de las comunidades huarpes (Lobos, 2004).

²⁰ Algo similar ocurrió con la categoría "discapacidad", a la que un programa destina un 2% del presupuesto de becas de la UNCuyo.

²¹ El Consejo Superior en las universidades estatales argentinas está integrado por el Rector, los decanos de las facultades, así como por representantes de los claustros docente, estudiantil, de egresados y del personal de apoyo académico.

Entre 2003 y 2005, la hospitalidad se organizó con pocos recursos: dos o tres personas guiaban a los nuevos becarios en tal o cual tarea administrativa y, a veces, pedagógica. De inmediato, según el testimonio de sus gestores, surgió la necesidad de movilizar otros recursos que asegurasen una acogida apropiada a los recién llegados. Tanto responsables como docentes, becarios y miembros de las comunidades fueron involucrándose -en una relación conflictual- en la organización de una nueva forma de hospitalidad institucional. El ensayo y error como estrategia del emprendimiento fue emotivamente organizado. Sostuvo al respecto Hernando, ex Directora General de Bienestar, cuando le pregunté si recordaba esos años como un período de ensayo y error:

No era que nos gustara hacerlo tipo ensayo y error. Como que estábamos probando, ‘hacemos así, no, no hacemos así’. Ahora uno lo ve, uno lo entiende, pero no nos sentíamos bien en esa situación de ir probando. Te digo al nivel de sensaciones. [...] Porque en esa experimentación, si hay un error, hay sufrimiento del otro lado. Y decís “cómo no nos dimos cuenta”. Está bien, creo que también es el proceso. (G. H.)

En el relato de los actores de la época, las numerosas situaciones problemáticas se traducían en ansiedades y angustias para los implicados: estudiantes, familiares, referentes de las comunidades huarpes y administrativos de la Universidad, especialmente.

Cada nuevo paso del emprendimiento, incluyendo la negociación con miembros y corporaciones del gobierno universitario (docentes, administrativos, estudiantes) permitía ir definiendo la tarea. La acción afirmativa, como conjunto de medidas y argumentos públicos, apareció en algún momento de la negociación política y de la búsqueda de soluciones organizacionales. Fue un recurso con el que algunos de los actores universitarios intentaron volver comprensible y justificable la iniciativa: crear un programa focalizado para estudiantes con un criterio sociocultural, diferente al tradicional, el de pobreza.

Crear un programa de Educación Superior para el beneficio y el reconocimiento de estudiantes indígenas tenía riesgos difíciles de calcular por adelantado. Dado el carácter performativo de nombrar institucionalmente al colectivo huarpe, como agente de derechos y obligaciones, una medida como esta tuvo consecuencias políticas para las comunidades huarpes: sus referentes pudieron hacer valer, ante otros actores, el reconocimiento institucional de la Universidad. Reconocimiento que fortaleció a los dirigentes comunitarios, incluso a veces en contra de los intereses de algunos actores del programa de becas (ver *infra*). Las instituciones locales de acogida fueron transformándose a medida que nuevos actores se sumaban. El programa utilizado en un comienzo como una medida de reconocimiento étnico y cultural se transformó poco después en un dispositivo de hospitalidad para estudiantes recién llegados de zonas rurales.

Querellas y Transformaciones del Programa de Becas

La Pertenencia en Cuestión

Una de las dificultades para poner en práctica el PBCHEA provino del interior de la Universidad. Profesores e investigadores vinculados a la Facultad de Filosofía y Letras ponían en duda la “auténtica” pertenencia étnica de los aspirantes. Ellos mismos habían tomado posición pública durante años en medios de comunicación y ámbitos académicos sobre la “desaparición” del pueblo huarpes (Bartolomé, 2004). Se presentaba en ese momento un cambio de rumbo: la UNCuyo no sólo reconocía la existencia de familias huarpes sino que además les otorgaba recursos bajo la forma de becas.

El contexto del reconocimiento es el siguiente. Aun cuando los descendientes esgriman vínculos culturales y de sangre centenarios, las comunidades huarpes fueron conformadas recientemente, a mediados de los años 1990 (Bustos, 2003; Escolar, 2007). Miembros, dirigentes y allegados religiosos y escolares tuvieron a disposición la reciente legislación que permitía la creación de este tipo de comunidades, reconocidas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Pertenecer a una comunidad implicaba el acceso a derechos y a deberes excepcionales. Uno de los beneficios era asegurar el reconocimiento del Estado de la propiedad colectiva de las tierras.²² Sin embargo, muchas de las tierras que habitan los huarpes en Lavalle son reclamadas por particulares que aseguran ser los “legítimos” propietarios. Esa disputa, sumada a la corriente académica que asegura que los “auténticos” huarpes desaparecieron hace décadas o siglos, parece ubicar a los miembros de este pueblo originario en una posición de justificar su “auténtica” pertenencia.²³

Los comienzos del programa se definen así por su inscripción en una problemática cultural, la del reconocimiento institucional de un colectivo étnico. Para postular a la beca de la Universidad, los jóvenes debían presentar un certificado firmado por el jefe de la comunidad de su pertenencia étnica. El criterio étnico fue exclusivo para la primera camada.

Ahora bien, al año siguiente el programa se transformó sutilmente. Se incorporó otro criterio suplementario para ser becario: haber egresado de escuelas albergue. En el nivel administrativo y operativo, fue quizá un pequeño cambio. Pero en el nivel conceptual y político, fue un deslizamiento importante desde la exclusiva categorización étnica, que había signado los primeros pasos de este programa. Según Erreguerena, una misma beca para huarpes y no huarpes de zonas rurales se justifica en que comparten similares problemas socioeconómicos y de formación escolar, vinculados con su origen: “El contexto educativo de origen, el sistema escolar inestable, ineficiente, grandes problemas, enorme esfuerzo de docentes que no lo solucionaban. [...] En su cotidianidad la realidad

²² La propiedad colectiva de las tierras es una antigua costumbre de la zona, vinculada al modo de producción: crianza de ganadería extensiva, de animales que deben desplazarse constantemente para encontrar pasto y agua, dada la aridez de la tierra.

²³ En una reunión de becarios, con miembros de las comunidades huarpes y responsables del programa, en junio de 2006, un joven expresó que un profesor sostuvo en su presencia: “la identidad huarpe es falsa”. El estudiante se mostró impotente para reaccionar: “Yo no pude hacer nada sino no podía aprobar la materia”. Otro docente -según el mismo estudiante- habría expresado: “Los huarpes, es cuento chino. Los huarpes no existen”. Por su parte, Fabián Esquivel, dirigente de las comunidades huarpes, recordó su experiencia en una entrevista que le realicé por la misma época. Fue estudiante durante seis meses en un terciario de Lavalle, en 2001 (antes de la puesta en práctica del PBCHEA). Se refiere a la experiencia suya y de otros dos huarpes en el aula: “Éramos el centro de atención. Éramos 'descendientes de un pueblo extinguido', creían los compañeros”. De todos modos, aseguró no sentirse estigmatizado: “Con los compañeros la relación era bastante buena. Se les contradecía con lo que habían estudiado antes, que el pueblo huarpe no existía más.”

era la misma, nos parecía. Porque muchos de ellos eran vecinos, compañeros de juego.” Becar sólo a los indígenas de Lavalle era una injusticia, según el funcionario:

Nos encontramos con la realidad de que el mismo tipo de alumno que estaba en la misma escuela, vivía en la misma zona, eran vecinos, uno podía entrar al programa y otro no. Era un problema que nos hacía ruido.

Más allá de este problema de justicia distributiva, intervinieron otros elementos políticos. Los gestores del programa promovieron el cambio para resistir lo que consideraban presiones e injerencia de dirigentes locales comunitarios. Estos dirigentes eran quienes decidían otorgar o no el certificado de pertenencia étnica, donde “étnico” equivalía a “comunitario”. Como en toda comunidad, marcar y renovar fronteras con otros colectivos cotidianamente es un modo de producir grupalidad (Barth, 1969). Erreguerena sostiene que las prácticas de demarcación promovidas por dirigentes indígenas dejaban fuera de la beca a estudiantes que reclamaban una ascendencia étnica:

Y tuvimos que trabajar con esa realidad porque era el Presidente de la comunidad quien daba el papel o no. ‘Somos vecinos, fuimos a la misma escuela pero no sos de la comunidad, entonces no te doy el certificado’. Entonces generaba situaciones de poder. Ellos decidían quién entraba y quién no. [...] Nosotros, con este programa, podíamos ahora tener cierta autonomía en decisión.

Este enfrentamiento con el poder de algunos dirigentes comunitarios se expresó en querellas de pertenencia, conflictos en torno a estudiantes que aseguraban ser descendientes de huarpes pero que no lograban el reconocimiento de una comunidad:

Hasta había una chica con certificado de un Juez de Paz que era de descendencia huarpe. Pero no tenía la certificación del Presidente de la comunidad ‘porque no forma parte’, ‘porque nos llevamos mal’, por problemas inexplicables para nosotros. Tenés que estar ahí vivir para entender quién tiene razón.

La estudiante en cuestión es María, quien da cuenta de esa experiencia:

Porque el programa decía que si sos descendiente podés acceder a una beca [...]. Al principio, vos tenías que tener la firma de unos de los presidentes de las comunidades como requisito. A mí no me quisieron firmar por el hecho de no residir en P [un pueblo rural donde hay una comunidad huarpe]. [...] Porque en realidad decía que había que acreditar con testigos de que yo era descendiente. Y bueno fueron los testigos de gente que a mí me conocía. Ahí sí me entregaron el papel. [...] Entonces vos decís, ¿cuál es la fundamentación de ser egoísta y no darme una posibilidad a mí? [...] Y vos vas a P y todos son físicamente parecidos a nosotros. [...] Yo considero que no es solamente el hecho de residir lo que cuenta. [Ser huarpe] forma parte de tu identidad y lo vas a llevar a donde estés.

Así, desde 2004, la beca no incluye sólo a huarpes sino también a egresados de escuelas albergue. Se trata de establecimientos secundarios ubicados en zonas rurales de cuatro departamentos de la provincia: Lavalle, Santa Rosa, La Paz y Malargüe. Los jóvenes huarpes seguían incluidos ya que todos ellos había también sido alumnos de alguna escuela albergue de Lavalle. La novedad era que podían participar del programa jóvenes que no asumieran una pertenencia o una ascendencia étnica. Esto generó cierto malestar entre dirigentes huarpes:

Hacía ruido porque se vivía como quitarles becas a los huarpes para darle a alguien que no lo era. Para evitar eso, se pensó el cambio como creación de un subprograma. Que en la práctica funcionaba igual. Y por un lado nos servía para sostener la matrícula [el número de inscriptos]. Necesitábamos sostener la matrícula porque tampoco era bueno para el programa que no hubieses alumnos. (F. E.)

Vale retener este detalle: a pesar de los cambios, sigue siendo el origen el criterio fundamental para ser beneficiario de la beca. Desde 2003, los estudiantes deben demostrar cierto origen para ser becarios; la universidad los categoriza como recién llegados de cierto tipo, étnico y/o rural. Ampliar el criterio permitió resolver problemas prácticos urgentes, como lograr cierta autonomía en relación a demandas comunitarias, reducir las querellas de pertenencia -sin resolver el problema de fondo: cómo dar cuenta de la pertenencia étnica- y mantener el cupo de quince becados por año.

El Desempeño Académico en Cuestión

Además de las querellas de pertenencia, otro obstáculo del programa de becas en sus comienzos fue la falta de éxito de los postulantes en el momento de rendir sus exámenes de ingreso. Los responsables y docentes del PBCHEA señalan que una gran dificultad para el logro académico y la adaptación a la vida universitaria han sido las falencias en la formación desde el nivel medio.

Las escuelas albergue rurales antes se denominaban semipresenciales dado que el cursado es limitado: estudiantes y docentes pernoctan en la escuela una parte del mes, el resto regresan a su casa. Este tipo de cursado intenta adaptarse a las características geográficas y económicas de las zonas rurales de Mendoza: los estudiantes normalmente viven lejos de las escuelas, con vías de comunicación terrestre deficitarias y con escasez o inexistencia de transporte público.²⁴ Este tipo de escolarización fue diseñado en los años 1990 (inicialmente con fondos del Banco Mundial) para adecuarse a las necesidades económicas de las familias, muchas de las cuales son pequeñas criadoras de ganadería extensiva²⁵ o agricultoras. Estas familias precisan la participación de los jóvenes en actividades económicas en ciertos momentos del año.

En las escuelas rurales de Mendoza las condiciones de enseñanza y de aprendizaje son más difíciles que en zonas urbanas. El cursado durante el año escolar suele empezar tarde, terminar antes o interrumpirse debido a problemas logísticos de transporte para docentes, personal de apoyo y alumnos. Por otra parte, suelen escasear los profesores interesados dados los bajos salarios. Por ejemplo, en junio de 2007, una escuela albergue secundaria de La Paz había lanzado el llamado número trece para cubrir una vacante de profesor de música, sin que ningún candidato se presentase. Cuando la materia implica pocas horas de clase por semana, no alcanzan a cubrirse los costos de transporte con el salario.

La falta de ajuste entre la formación media y las exigencias universitarias no es exclusiva de estos becarios. Como lo estudia García de Fanelli (2005), uno de los dos problemas más difíciles para estudiantes que provienen de familias con menores ingresos en la Argentina es la permanencia en la Educación Superior -el otro problema es la dificultad para finalizar los estudios secundarios-. Adaptarse al ritmo y a las exigencias universitarias, así como aprender las normas tácitas del “oficio de estudiante” para lograr una “afiliación” institucional (Coulon, 2005 [1997]) es frecuentemente un desafío mayor que franquear la etapa de ingreso a una carrera (con o sin exámenes) para estos estudiantes. Justamente, los becarios del PBCHEA, gracias a las medidas tomadas desde 2006, ya no fracasan tanto en el ingreso pero encuentran mayores dificultades que otros estudiantes para pasar a segundo año.

Para mejorar las tasas de ingreso, comenzó a trabajarse en otorgarles, además de la beca, una preparación académica especial. Al comienzo era una simple formación de comprensión

²⁴ Algunos alumnos deben desarrollar estrategias de supervivencia para llegar a la escuela albergue: viajar (al menos un trayecto) con algún vecino que justo se dirija a la zona, hacer dedo, caminar durante horas y/o viajar a caballo o a mula. Estas dificultades de transporte también afectan a muchos maestros que no cuentan con vehículo propio, como lo observé en mi trabajo de campo.

²⁵ Sobre todo chivas y cabras, en Lavalle y Malargüe.

lectora, organizada de modo más bien informal. Lo recuerda Carla Rosales, quien coordina el programa desde 2004:

-Empezamos a ver que los chicos tenían sus propias inquietudes con respecto a lo que era la nivelación. No se sentían conformes. Sentían que les faltaban un montón de cosas. De repente dejar su casa tantos meses, y hacer todo el esfuerzo que a ellos les significaba acá, para cursar solamente comprensión lectora, era muy escaso [...]. Entonces empezamos a juntarnos con la profesora [...]. Yo le decía a la chica: 'mirá, no ayuda que los chicos estudien en los sillones. Estamos reproduciendo la lógica del semipresencial [de las escuelas albergue], en definitiva. Con muy poca calidad educativa, con poca constancia.'

-¿Y por qué estudiaban en los sillones?

-Porque no teníamos lugar físico para las clases. La profesora iba... qué sé yo, encontraba el salón chico [del Comedor Universitario] y se instalaba. Si al lado había un almuerzo, tenían que irse al pasto a estudiar o vaya a saber dónde. [...] Entonces había cosas que no me cerraban ya por ningún lado. Y que eso, digamos, si nosotros poníamos en la ordenanza el tema de la igualdad de oportunidades, de garantizar derechos, y qué sé yo, estábamos reproduciendo la lógica de educación pobre para pobres. Entonces había que trabajar sobre el tema de la calidad y las condiciones en que los chicos estudiaban. Quizá los chicos no se quejaban tanto de eso. Se quejaban de que necesitaban más preparación.

A partir de este reclamo de los primeros becarios del PBCHEA, se incorporó en 2005 la materia Historia como curso preuniversitario. "Un curso -ciertamente- de emergencia que resultó bien. Inclusive se sumaron otras chicas que eran de la Residencia Universitaria [no eran becarias del PBCHEA]", sostiene Rosales. En 2005 planearon otros cambios que se plasmaron en 2006 en una mejora del curso preuniversitario. Se creó la estructura actual de lo que llaman "nivelación académica":

Quedó en el aire que era necesario darle otro formato. Armar un cursado bien organizado, con una parrilla de materias, con un equipo docente, con espacios físicos constantes que garantizaran el aprendizaje mínimo de los chicos porque en esas condiciones era imposible. [...] Concretamente planteamos que tenía que intervenir la Secretaría Académica [de la UNCuyo]. Quienes mejor podían saber del tema, eran ellos²⁶ [...]. En abril de 2006 empieza la primera camada de chicos. (C. R.)

Para poner en práctica estas reformas del programa, incluyendo un plantel de docentes para tratar con recién llegados de zonas rurales, se precisaban fondos extra. La UNCuyo apeló a un programa recientemente creado, del Estado Nacional.

Una de las innovaciones en Educación durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) fue el Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR) en 2005 (Rezaval, 2008). Fue un recurso del Gobierno Nacional que buscaba influir y orientar las políticas de Educación Superior sin poner en cuestión la autonomía de las universidades. El fondo asignaba a ciertas universidades recursos para programas especiales y para contratos-programa. Se buscaba incentivar cambios en las prácticas administrativas y políticas "a partir de planes institucionales de mejora elaborados por las propias universidades" (García de Fanelli, 2006, 1). La UNCuyo firmó un

²⁶ A fin de ese año fue designada Mané Farés como representante de la Secretaría Académica en el PBCHEA.

contrato plurianual con la Secretaría de Políticas Universitarias. Como requisito, las elegidas²⁷ debían presentar una autoevaluación y un plan de mejoras del funcionamiento organizacional.²⁸

La asistencia de la Nación fue clave para incorporar el preuniversitario destinado exclusivamente a recién llegados de zonas rurales. El dinero permitió financiar inicialmente el pago a docentes y de actividades de difusión. Estos cambios en 2005-2006 eran urgentes, según la óptica de los responsables del programa:

Muchas cosas fueron explotando. Lo de la problemática socio-afectiva y lo del problema del nivel medio es algo que estaba en todos los estudios sobre becas en general. Acá lo vimos en forma pornográfica. [Un estudiante] que nos dijera ‘no entiendo lo que hablan’. Porque realmente no entendían no sólo el concepto sino fonéticamente, incluso. Porque la forma de hablar en su comunidad o en su barrio era muy distinta a su profesor o a los compañeros [de la ciudad]. [La gente que viene de] un polimodal típico ya viene con problemas. Imaginate cuando venís de tres años más cortos, una formación asistemática, absolutamente anómica, desfinanciada absolutamente. Esa precariedad, esos otros factores que son ajenos al rendimiento académico, pero que impactan en su rendimiento, estaban provocando la salida del sistema educativo. (F. E.)

Así, en 2006 la UNCuyo enriqueció el programa de becas y puso en práctica un dispositivo de hospitalidad especialmente dedicado al trato con recién llegados de zonas rurales. Desde entonces se mantiene la estructura básica del PBCHEA: un año de preuniversitario, un plantel de docentes especialmente dedicados a ellos y actividades extra que buscan generar un sentimiento de pertenencia al grupo de becarios.

La Hospitalidad en Tensión

La gestión cotidiana del programa en la Universidad se encuentra atravesada por una tensión entre ofrecer un trato impersonal, similar al de un aula universitaria pública, y el de asegurar “contención”, “afecto” y “sostén”. Por un lado, la formación es presentada como “compensación” y respaldo escolar: “Con el tema de la nivelación académica el mensaje es: la beca es de estudio. O sea es de estudio, pero aparte no sólo vamos a exigirte que estudies, sino que vamos a acompañarte en el estudio. Un poco ese sería el mensaje” (C. R.). En ese sentido, “la nivelación trata de ser lo más similar a un cursado y a un tránsito universitario.”

Ahora bien, los responsables y docentes del PBCHEA aseguran tratar con estudiantes excepcionales -con respecto a otros becarios y estudiantes de la UNCuyo-. No sólo por el déficit de su educación secundaria sino también por cambio cultural drástico que experimentan: el pasaje de la vida rural de parcial aislamiento a la urbana y el pasaje de una escolarización fuertemente reglamentada a una débilmente regulada.

Primeramente, los becarios se encontrarían especialmente expuestos a daños o penurias por su status de recién llegados a la ciudad:

Tienen la beca toda su carrera y un tiempo extra para recibirse. Tienen que transitar un periodo de su vida importante en que interfieren situaciones [de pobreza] que generalmente son vividas por ellos con más dificultad por estar tan aislados, tan alejados de su entorno familiar afectivo, sus grupos primarios. Con más dificultad que el resto, que cualquier alumno que cursa en la universidad, incluso los que vienen

²⁷ Por ahora, sólo tres universidades nacionales han sido alcanzadas, incluyendo la UNCuyo.

²⁸ Este fondo fue concebido como estímulo para la mejora de la calidad y pertinencia de las universidades nacionales, las cuales debían elaborar programas de desarrollo institucional en el marco de un plan estratégico (Rezaval, 2008).

de zonas lejanas [...]. Desde lo afectivo, lo emocional, uno los ve por ahí más blandos. (L. P.)

El contraste con la vida en la ciudad es grande, según estiman los responsables del programa, y la vida rural de los becarios es presentada como una vida de aislamiento:

Cada vez que viajábamos a los puestos y volvíamos acá, era fuerte sentir el desarraigo de los chicos. [...] Veíamos que era muy fuerte el contraste con el lugar de ellos. No era una zona rural común sino puestos y puestos adentro. Y con muy poca accesibilidad. No era una finca del este de Mendoza²⁹ adonde es más fácil acceder.

Eran puestos donde el aislamiento era importante. (G. H.)

En segundo término, los becarios son descritos como gente habituada a una fuerte reglamentación por parte de profesores y directivos de las escuelas albergue rurales. Esta regulación estricta de su jornada de trabajo durante el secundario -en que están alejados de su familia durante varios días- volvería difícil la adaptación a una universidad de masas, concebida tradicionalmente como espacio anónimo e impersonal (Lapeyronnie & Marie, 1992) y donde se promueve la autonomía de los estudiantes.

Ellos han tenido toda una escolarización desde la primaria y el polimodal albergue, ésa ha sido la manera de poder escolarizarse. [...] Estos chicos en escuelas albergue estaban institucionalizados, estaba todo institucionalizado, todas las actividades, todo pautado. Tipo “regimiento”, digamos. [...] Y acá [en la Universidad es lo opuesto]: si uno quiere a veces cursa, o no cursa. (L. P.)

Sin embargo, la gente de la Universidad también considera necesario un trato personal y afectuoso con los estudiantes. Son ciertos rasgos culturales de los recién llegados, definidos positivamente, los que justificarían un trato afectivo excepcional:

Son personas muy sensibles, los chicos, en general. No tienen las actitudes de diferencia que tenemos tan incorporadas los que vivimos en la ciudad. Ellos también tienen estas cuestiones que por ahí los favorecen como personas. [...] Si saben de un compañero que no la está pasando bien, se preocupan. No les da igual que fulanito de tal tenga una cara así porque no ve a su familia o porque lo bajaron en tal examen. Y lo mismo con nosotros. [...] Por ejemplo una vez que me han visto muy apurada o muy nerviosa, o mal por algo, me preguntan 'Carla qué te pasa?' o 'Carla te vemos rara'. Se percatan y te lo dicen. O la solidaridad entre la familia. Se enferma uno y están todos con el enfermo. (C. R.)

Por esta condición de los becarios, de vivir lejos de su familia y de encontrar un entorno a veces difícil de descifrar, la experiencia intercultural parece especial o excepcionalmente dura para estos recién llegados: “También los vemos a veces muy tristes, muy para adentro”. (L. P.)

Para tratar este tipo de necesidad definida como afectiva, de padecimiento, aparece la idea de la “contención”.³⁰ Así, una de las resoluciones en que se funda el programa estipula como objetivo: “Evitar situaciones de desarraigo y de asimilación cultural, a través del seguimiento académico y contención socio-afectiva, especialmente en la etapa de Nivelación Académica, buscando la consolidación grupal y el intercambio e interacción con otros alumnos” (UNCuyo, 2005).

El primer año consiste en una nivelación de tipo académico y social [con] un programa a cargo de la Secretaría Académica. [...] También está contemplado otro tipo de actividades. No sólo es lo académico, sino actividades de contención, de tiempo libre, recreación, integración al ámbito de la universidad. (L. P.)

²⁹ La zonas rurales del este de Mendoza son sobre todo agrícolas, productoras de vino de exportación.

³⁰ Héctor, uno de los becarios del programa, definió -al pasar- a los responsables del programa y los docentes como “equipo de contención”, en la entrevista que le realicé.

Se busca que los becarios se apoyen mutuamente:

A mí me parecía importante reforzar los grupos, sobre todo los grupos que tuviesen la función de apoyo frente a las dificultades, sobre todo con los chicos con el tema del desarraigo. Armar una especie de nueva familia acá es muy importante. (C. R.)

Finalmente, el dispositivo de hospitalidad de la UNCuyo incluye viajes, asados y festejos en el predio universitario, actividades especialmente dedicadas a los jóvenes de la nivelación.³¹ Muchas veces los organizadores de estas actividades encuentran poco acompañamiento de parte de los interesados, lo cual genera frustración. Una de las responsables realiza una autocrítica de este desajuste:

Me doy cuenta que por ahí nosotros, los adultos, queremos que hagan cosas que a los jóvenes no les interesan. A nosotros nos parecía copadísimo hacer tal actividad para los becarios pero ellos por ahí querían otra cosa ((enfatisa)). [...] A nosotros nos parecía que era no aprovechar esta oportunidad que tienen, pero quizá ellos hacían otros procesos. [...] Era ese cúmulo de actividades y después iban tres [personas].

Uy, decís, te sentís frustrada, bronca... (G. H.)

Este dato de Mendoza: migrantes recién llegados a una institución educativa que reciben contención y trato afectivo, coincide con otro de una investigación desarrollada en la Ciudad de Buenos Aires con alumnos inmigrantes en escuelas secundarias estatales (Beech, 2011; Bravo-Moreno & Beech, 2012). Allí, los docentes y personal del Ministerio de Educación enfatizan que el rol de la escuela es asegurar “cuidado y afecto” para estos estudiantes provenientes de países limítrofes, por sobre el rol de brindar una atención diferenciada en el plano pedagógico o cultural.

Ahora bien, a diferencia del caso de la Ciudad de Buenos Aires, los responsables y profesores del PBCHEA no reducen su participación al cuidado y al afecto. Todo lo contrario, intentan ellos mismos poner límites a este trato excepcional realizando “saltos” a un trato impersonal y anónimo. Según Pascualetti: “Estamos todo el equipo para orientar permanentemente pero siempre es tomándolos y soltándolos”.

Pascualetti admite que la oscilación entre una formación apropiada para aprobar los exámenes de ingreso y la urgencia de brindar “contención afectiva” genera tensión en el día a día del programa:

Los docentes tienen mucho acercamiento, llegada. Vamos desde la contención. Aunque no queremos ser paternalistas, a veces lo somos. Tratamos por ello de poner límites, de exigir. [...] Y mientras nosotros seamos más contenedores, más comprensivos, por ahí se puede prestar a un juego también. Porque es un grupo reducido y son adolescentes. [...] Estamos siempre tratando de ser exigentes y de no involucrarnos demasiado. Sí involucrarnos, en el buen sentido, con ciertos límites, pero no ser demasiado blandos porque a la larga no se van a encontrar con docentes así. (L. P.)

Según lo observado en el curso preuniversitario del programa, llamado de “nivelación”, el trato afectuoso y la exigencia académica se traducen en tensiones y negociaciones constantes entre estudiantes y docentes. Negocian la distancia institucional apropiada y el peso del origen como recurso para un trato excepcional.

El preuniversitario se organiza como un microclima de hospitalidad, una especie de burbuja que otorga a los recién llegados una versión *ad hoc* de la vida universitaria. En este microclima los

³¹ En 2007 se intentó una medida que no logró respaldo o interés de los becarios: talleres abiertos a otros estudiantes, recreativos o de formación en actividades artesanales. Entre otros: murales, danza folklórica, telar huarpe, así como canto, recitado y literatura cuyanos. Por ejemplo, la responsable del taller de canto, recitado y literatura cuyanos, Sandra Amaya, sostuvo en la época que su espacio tenía como objetivo “la expresión y la recreación” así como “contrarrestar el cambio cultural que implica venir de sus casas a la universidad”.

recién llegados intentan adaptarse a los dos modelos de tratamiento. Por una parte, reciben un tratamiento preferencial y personal que consiste en gestos amigables y familiares. Pero ese marco amical se pone constantemente en crisis cuando los docentes se muestran decepcionados por la falta de “compromiso” de los estudiantes, que no parecen cumplir suficientemente los requisitos de responsabilidad y autonomía apropiados para un estudiante universitario “*bona fide*” (Garfinkel, 2007 [1967]). Docentes y estudiantes suelen negociar en esos momentos un marco impersonal para reubicar a cada quien en la posición institucional “apropiada”.

Una tensión homóloga aparece en lo que respecta al tratamiento de la categoría de origen en el aula. El origen aparece como recurso para crear un sentimiento de igualdad y proximidad entre los becarios e incluso con algunos docentes, sentimiento basado en la idea de que “todos estamos en la misma”. Por otra parte, los docentes suelen resistir el uso estratégico que hacen a veces los estudiantes del “origen”. Por ejemplo, los becarios suelen justificar su ausencia de clase arguyendo la necesidad de desplazarse al pueblo natal en medio de la semana o dificultades de transporte para regresar a la ciudad. Este uso del origen es condenado por docentes y por los responsables cuando el estudiante busca justificarse o exceptuarse de obligaciones escolares válidas para todo el mundo.

El microclima de contención y de hospitalidad para recién llegados de zonas rurales, según la versión de los trabajadores de la UNCuyo, contrasta con el “afuera”, la vida universitaria común, calificada por Erreguerena como “fuertemente expulsora”:

Lejos de ser contenedora, la Universidad es fuertemente expulsora. [...] De no facilitar las tramitaciones administrativas, bastante despersonalizada [...] Es bastante salvaje la relación del cursado, la relación de los docentes con los alumnos, salvaje en sentido de poco tener en cuenta cualquier vínculo afectivo. No en sentido de ser amigo.

En ese sentido, Erreguerena justifica la creación del preuniversitario en 2006, el que analizo aquí como un dispositivo productor de un microclima de hospitalidad: “aportaba herramientas pedagógicas para el desarrollo de sus estudios pero también ayudaba a meterse de a poco en un mundo desconocido que generalmente te terminaba expulsando”. Por ello, agrega Erreguerena, “nos pareció muy importante que se hiciera esa nivelación, que se hiciera un acompañamiento y que se trabajara lo socio-afectivo”.

Para ilustrar la tensión entre un trato personal y afectivo y un trato impersonal y anónimo, reproduzco este fragmento donde le pregunté a una de las responsables por qué los becarios la llamaban “profe”, siendo que ella no era profesora de ellos sino coordinadora del programa:

Yo también me he preguntado por qué me llaman “profe”. Porque en realidad los chicos tienen el “profe” desde el secundario. Fue muy cotidiano para ellos. Y yo creo que ellos deben sentir ((riendo)) que todavía están albergados, no sé. Entonces los que circulamos por acá somos “profes”. Y muchos me tratan de usted. Al principio me costaba pero después ya dejé de insistir. O sea, es una cuestión de respeto. (C. R.)

La hospitalidad, construida por la UNCuyo por ensayo y error desde 2006, hereda restricciones y hábitos de la educación media de los estudiantes. En cierto sentido, asistir al microclima de hospitalidad no rompe con la experiencia de estar albergados, de convivir con docentes y directivos.

Conclusión

La acción afirmativa o discriminación positiva surgió en Estados Unidos en los años 1930 como medidas públicas de protección y compensación a sectores de la población considerados en posición de desventaja, sobre todo en tanto trabajadores. Otorga un trato preferencial a miembros

de grupos o categorías sociales que sufren o han sufrido discriminación en el acceso a bienes y servicios básicos. Se supone que ese trato preferencial es provisorio, hasta que la discriminación se reduzca o desaparezca. Planteando un tratamiento desigual de la desigualdad, no siempre es fácil distinguir estas medidas de excepción de una política de cupos o de los programas de lucha contra la discriminación indirecta.

En los años 1960 se especificó su uso en los Estados Unidos en beneficio de “minorías”. Al comienzo, el Estado solicitaba a empleadores que el color de la piel sea desestimado como criterio de contratación; posteriormente comenzó a requerirse lo contrario: considerar positivamente la pertenencia etno-racial como criterio de selección de postulantes. El modo explícito de nombrar a los beneficiarios según razones de “raza” o pertenencia étnica en ese país contrasta con el caso francés. En el país europeo, configurado por un ethos republicano, la acción afirmativa es aplicada en Educación Superior desde los años 2000 sin hacer mención a un carácter extraordinario o excepcional de los beneficiarios -por ejemplo, por el origen extranjero de sus padres o abuelos-. Ante el Estado, cuentan ante todo como carentes desde un punto de vista socioeconómico. En América Latina, la pertenencia étnica es puesta en valor, como en los Estados Unidos. Pero, como en Francia, las llamadas “medidas de equidad” en Educación Superior son finalmente regidas por criterios socioeconómicos tanto como o más que por criterios de reconocimiento cultural. En cada país, diferencia e igualdad son principios cuya tensión los actores -beneficiarios, funcionarios, organizaciones colectivas, actores privados- deben aprender a gestionar para poner en práctica iniciativas de acción afirmativa.

El PBCHEA de la Universidad Nacional de Cuyo, dirigido a estudiantes indígenas y de zonas rurales, hereda algunas de estas tensiones. El programa forma parte de una ola de reconocimiento en América Latina, que se basa en reformas constitucionales -promovidas por organismos transnacionales en los años 1990- y en luchas de actores colectivos, incluyendo indígenas y campesinos. Las medidas de reconocimiento en la región conservan un fuerte componente compensatorio.

En un primer momento el emprendimiento de Mendoza fue concebido como iniciativa exclusivamente dedicada a estudiantes de la comunidad huarpe. A poco de comenzar a funcionar, el criterio étnico se volvió restrictivo y problemático. Las querellas de pertenencia llevaron a los responsables del programa a reformular el modo de selección de beneficiarios, sin renunciar al origen como criterio. Desde 2004, tiene derecho a la beca cualquier egresado de escuelas albergue rurales de Mendoza, no sólo los indígenas. Así, como ocurre en Francia y en algunas ciudades de los Estados Unidos desde fines de la década de 1990 y comienzos de la década de 2000, un criterio territorial se combina con el socioeconómico y con el cultural para seleccionar beneficiarios.

Además de las querellas de pertenencia, los actores del programa de la UNCuyo debieron hacer frente a otro obstáculo, el fracaso en el examen de ingreso de los primeros becarios. Por ello, en 2006 se puso en práctica un curso preuniversitario excepcional, llamado “nivelación”, para estos becarios del origen. Durante un año, quince estudiantes aprenden nociones fundamentales de Ciencias Naturales, Sociales y Humanas, parcialmente aislados de los otros estudiantes de la universidad. Las resoluciones del programa y sus responsables expresan la intención de compensar a través de esta “nivelación” los problemas de formación de las escuelas albergue rurales. El aislamiento parcial en que se realiza el curso recuerda al que tenían en su escuela secundaria rural y presenta un nuevo desafío a docentes y estudiantes. Deben negociar y aprender cómo llevar adelante la relación, saltando frecuentemente en las interacciones cotidianas entre un trato preferencial, excepcional y cuasi-familiar a un trato impersonal de distancia institucional como el que encontrarán en las aulas universitarias al año siguiente.

La investigación presentada aquí abre pistas. Nuevas preguntas surgen del tratamiento de la diferencia sociocultural que hace la Universidad con procedimientos de compensación y de

focalización. En efecto, cabe interrogar hasta qué punto una política intercultural es compatible con la decisión organizacional de conformar clases especiales de estudiantes según el criterio de la proximidad sociocultural.

Referencias

- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown and Co.
- Bartolomé, M. A. (2004). Los pobladores del “desierto”. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cahiers ALHIM*, 10. Disponible en <http://alhim.revues.org/index103.html>.
- Beech, J. (2011). “Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires” (conferencia pronunciada el 06/11/10 en la Escuela de Educación de la UdeSA). Victoria: Universidad de San Andrés.
- Bravo-Moreno, A., & Beech, J. (2012). Migration, educational policies, and practices: Constructing difference in Buenos Aires and in Madrid. En Z. Bekerman & T. Geisen (Eds.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (pp. 435-451). Netherlands: Springer.
- Bustos, R. M. (2003). La dimensión política de la identidad y los conflictos sociales. El movimiento social indígena Huarpe de Mendoza, *Confluencia*, 1. (invierno de 2003).
- Castro H., Andrés, J., Giraldo, F. U., & Viáfara López, C. A. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: Orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali, *Revista Sociedad y Economía*, 16. Colombia, Universidad del Valle, 159-170.
- Celis-Giraldo, J. E. (2009). Las acciones afirmativas en Educación Superior: el caso de los Estados Unidos, *Educación y Educadores*, 12(2). Colombia, Universidad de La Sabana, 103-117.
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: De los '90 y sus continuidades, *Revista Saap*, 2(3).
- Claro, M., & Seoane, V. (2005). *Acción afirmativa en Argentina*. Santiago: Fundación Equitas.
- Coulon, A. (2005 [1997]). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Économica.
- Crenshaw, K. (2006). En pos de una defensa proactiva de la acción afirmativa: Derribando mitos y reformulando el debate. En P. Díaz Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión universitaria en Perú* (pp.111-129). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Díaz Romero, P. (2005). Introducción: Alcances de la acción afirmativa en la Región Andina y el Cono Sur. En M. Claro (Ed.), *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación Equitas.
- Escolar, D. (2007). *Los dones éticos de la Nación. Identidad huarpe y modos de producción de soberanía Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fernández Vavrik, G. (2008). “Les contraintes d'être jeune, paysan et indigène. Les Huarpes et l'Université dans une ville argentine”, Tesis no publicada, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Fernández Vavrik, G. (2009). “La realización de los status indígena y campesino. Encuentros interculturales en un espacio público universitario de Mendoza”, en Ensemble - Fundación Argentina de París, mayo (1). Disponible en <http://ensemble.educ.ar/?p=9>.
- Fernández Vavrik, G. (2010a). L'expérience et l'identité. Comment parler de l'appartenance à un collectif? *Émulations*, 8. Disponible en <http://www.revue-emulations.net/archives/n8/diaz>.
- Fernández Vavrik, G. (2010b). To understand understanding: How intercultural communication is possible, *Daily Life. Human Studies*, 33(4), 371-393. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/41427885>.

- Fernández Vavrik, G. (2011a). Interacción y construcción de la categoría de recién llegado. La alternancia de código como recurso. En V. Unamuno, *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández Vavrik, G. (2011b). “Locales, visitantes y recién llegados. Pistas para pensar la relación entre nosotros, ellos y alguien más”, Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Sociología. Pre ALAS*, Recife 2011, Buenos Aires.
- Fernández Vavrik, G. (2012). “Un recién llegado y un pueblo kafkiano”, en Naishtat, Francisco; “El presente en debate: política, crisis y sentido” - proyecto UBACyT SO13. Buenos Aires, Biblos (en prensa, ISBN: 978-950-786-956-3).
- García de Fanelli, A. M. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la Educación Superior Argentina*. Buenos Aires: SITEAL.
- García de Fanelli, A. M. (2006). Los contratos-programa en las universidades: Lecciones de la comparación internacional. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(11). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v14n11.2006>
- García de Fanelli, A. M. (2012). Financiación de la Educación Superior Argentina: Cambios y continuidades entre los años 90 y la primera década del 2000. *Educación Superior y Sociedad*, 16(1), 16-36.
- Garfinkel, H. (2007 [1967]). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses universitaires de France.
- Jaramillo Becker, C. (2008). Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú. *Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior)*, 2.
- Lapeyronnie, D., & Jean-Louis, M. (1992). *Campus blues: Les étudiants face à leurs études*. París: Editions du Seuil.
- Lobos, N. (2004). Para pensar la identidad cultural en el desierto de Laval. *Confluencia*, 1(4).
- López, L. E., & Machaca, G. (2008). “Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad”, en ISEES - Inclusion Social y Equidad en la Educación Superior (Fundación Equitas), (2), pp. 13-64. Disponible en <http://isees.org/ISEES-6.pdf>.
- Millán, M. F. (2012). Políticas de Educación Superior y pueblos originarios y Afrodescendientes en Argentina. En D. Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ogien, A., & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris: Ellipses.
- Ossola, M. M. (2010). “Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta”. Disponible en <http://isees.org/ISSES-8.pdf#page=87>.
- Paladino, M. (2009). “Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate”, en *ISEES - Inclusion Social y Equidad en la Educación Superior (Fundación Equitas)*, (6), pp. 81-122. Disponible en <http://isees.org/ISEES-6.pdf>.
- Paladino, M. (2013). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior, *Práxis Educativa*, 7, 175-195. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0008>
- Rezaval, J. (2008). “Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú”. Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Rovelli, L., & Suasnabar, C. (2012). “How far high education expansion in Argentina is contributing to greater social equality?” Ponencia presentada en la *II International Sociological Association Forum of Sociology. Social Justice and Democratization*. Buenos Aires.
- Sabbagh, D. (2003a). Judicial uses of subterfuge: Affirmative action reconsidered, *Political Science Quarterly*, 118(3), 411-436. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1538-165X.2003.tb00400.x>

- Sabbagh, D. (2003b). *L'égalité par le droit les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*. Paris: Économica.
- Sabbagh, D. (2006). Une convergence problématique. *Politix*, 1(73), 211-229. <http://dx.doi.org/10.3917/pox.073.0211>
- Sabbagh, D. (2008). Vertus et limites de la discrimination positive indirecte dans l'enseignement supérieur: l'expérience du Texas et de la Californie. *Mouvements*, 3(55-56), 102-111. <http://dx.doi.org/10.3917/mouv.055.0102>
- Sabbagh, D. (2011). Affirmative action: The U.S. experience in comparative perspective. *Daedalus*, 140(2), 109-120. http://dx.doi.org/10.1162/DAED_a_00081
- Sabbagh, D., & van Zanten, A. (2010). Diversité et formation des élites: France-USA. *Sociétés Contemporaines*, 3(79), 5-17. <http://dx.doi.org/10.3917/soco.079.0005>
- Sacks, H. (1992 [1964-72]). *Lectures on Conversation* (2 vol.). Oxford: Blackwell.
- Schutz, A. (1944). The stranger: An essay in social psychology. *The American Journal of Sociology*, 49(6), 499-507. <http://dx.doi.org/10.1086/219472>
- Seoane, V. (2006). Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la Educación Superior. En P. Díaz Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en la Educación Superior en Chile* (pp. 47-73). Santiago, Fundación Equitas.
- Unamuno, V. (2010). Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(2), 88-97.
- Unamuno, V. (2011). Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos: Hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe en Argentina. *Letras*, 42, 102-148.
- UNCuyo. (2005). Resolución N° 713/2005-C.S. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- UNCuyo. (2010). Programa de becas para la Comunidad Huarpe y Escuelas Albergue. 2003-2008, de la beca al apoyo integral del estudiante becado. Informe Carla Rosales (coordinadora del programa). Mendoza: Secretaría de Bienestar Universitario, Universidad Nacional de Cuyo.
- UNCuyo (2012). Diagnóstico interno. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.

Sobre el Autor

Germán Fernández Vavrik

Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales – Universidad de Buenos Aires –
Université Lille 3

german.fernandez@ehess.fr

Germán Fernández Vavrik es Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo, Magíster en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Francia y doctorando en Ciencias Sociales en cotutela entre la EHESS y la Universidad de Buenos Aires. Es profesor e investigador en la Universidad de Lille 3 - Charles de Gaulle (Francia). Ha publicado artículos en revistas científicas internacionales y capítulos de libros. Investiga discriminación positiva y educación superior así como categorización, diversidad e interculturalidad. Trabaja perspectivas interaccionales y praxiológicas de la acción y del lenguaje. Integra los equipos de investigación “Reconocimiento, diversidad y humanismo en América Latina” de INCIHUSA/CONICET y “Subjetividad, subjetivación política, discurso y horizontes de sentido” de la Universidad de Buenos Aires. Es además miembro del Centre d'études des mouvements sociaux de París (CEMS/CNRS).

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 22 Número 107

24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** DIE, Mexico
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil