

**DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ARGENTINA.
DEBATES SOBRE LOS USOS Y REPRESENTACIONES DE LAS LENGUAS WICHÍ Y
ESPAÑOL ENTRE JÓVENES UNIVERSITARIOS**

María Macarena OSSOLA*

Resumen

El artículo analiza las representaciones y usos de las lenguas indígena y español entre jóvenes wichí que realizan carreras universitarias en la provincia de Salta (Argentina). Desde la antropología y la sociolingüística se analizan situaciones de contacto y conflicto cultural y lingüístico. El *corpus* se compone de entrevistas, conversaciones informales y registros de observaciones participantes obtenidos en el marco de una investigación etnográfica. En las conclusiones se señalan debates emergentes en torno al análisis de las interacciones lingüísticas en contextos de educación superior.

Palabras clave: Diversidad cultural y lingüística, educación superior, jóvenes indígenas, español, wichí.

Abstract

This article analyzes representations and uses of indigenous and Spanish languages among young Wichí who followed undergraduate studies in the province of Salta (Argentina). From an anthropological and sociolinguistic perspective, cultural and linguistic situations of contact and conflict are analyzed. The corpus consists of interviews, non-formal conversations and participant observation obtained in the framework of an ethnographic study. Conclusions point out emergent debates regarding linguistic interactions in contexts of higher education.

Keywords: Cultural and linguistic diversity, higher education, young indigenous, Spanish, Wichí.

Résumé

Cet article analyse les représentations et usages des langues indigènes et espagnol entre jeunes Wichí qui font leurs études universitaires à Salta (Argentine). On étudie à partir de l'anthropologie et de la sociolinguistique des situations de contact et de conflit culturel et linguistique. Le corpus est composé d'entretiens, de conversations non-formelles et de registres provenant d'observations participantes, obtenus au cour d'un travail anthropologique de terrain. On trouve en conclusion des débats émergents sur l'étude des interactions linguistiques dans un contexte d'enseignement supérieur.

* María Macarena Ossola. Doctora de la Universidad de Buenos Aires (Antropología Social). Becaria posdoctoral del CONICET. Investigadora del Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA) - Universidad Nacional de Salta. Mail: maca_ossola@yahoo.com.ar

Fecha de recepción del artículo: Marzo 2014

Fecha de evaluación: Mayo 2014

Mots clés: Diversité culturelle et linguistique, Enseignement supérieur, jeunesse indigène, Espagnol, Wichí.

Introducción

Los cambios en las legislaciones internacionales y la emergencia de un movimiento indígena a nivel global impactaron en los países de América Latina de diferente manera durante los últimos veinte años. En este marco, una de las nuevas demandas de los pueblos indígenas ha sido el ingreso a la educación superior. Al respecto, si bien algunos programas creados por las universidades convencionales (tradicionales/occidentales) promueven la inclusión de los estudiantes indígenas, aún es poco discutido el rol de las lenguas (indígenas y español) en los procesos formativos de jóvenes indígenas universitarios.

Se conoce que la educación formal constituye un espacio de relevancia para discutir y replantear las relaciones entre los saberes que se buscan transmitir a las generaciones jóvenes a través de las currículas escolares, y las continuidades y rupturas entre los modelos de socialización familiar y lingüística de los niños, niñas y jóvenes. Para el caso de los pueblos indígenas asentados en territorio argentino, la educación escolar ha atravesado diferentes etapas: desde un modelo de imposición y asimilación hasta la sanción de la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo para los pueblos indígenas (cf. Hirsch y Serrudo 2010).

Respecto de las lenguas, se conoce que la escuela jugó un rol central en la expansión del castellano y el abandono/desplazamiento de las lenguas indígenas, lo que produjo una situación generalizada de desuso de las lenguas originarias en favor de la lengua hegemónica. En la actualidad se hablan en Argentina trece lenguas indígenas (Messineo y Cúneo 2006), de las treinta y cinco que se calcula se hablaban al momento de la llegada de los colonizadores ibéricos al continente americano. Sin embargo, hay que señalar que la situación actual dista de ser homogénea, encontrándose un panorama diverso respecto de las situaciones de contacto lingüístico (Hecht 2010). De este modo, para comprender la situación socio-lingüística de los pueblos indígenas se deben tomar en cuenta diferentes variables, tales como: la edad, el género, la escolaridad, la/s pertenencia/s étnica/s y el tipo de asentamiento (rural/urbano) de los hablantes.

Este artículo presenta los resultados de una investigación etnográfica realizada en la provincia de Salta entre 2009 y 2013 en la que se indagó sobre las experiencias escolares de un grupo de jóvenes universitarios wichí. La singularidad de sus trayectorias socio-formativas (crianza en comunidades indígenas rurales, socialización primaria en lengua indígena, asistencia a escuelas regulares –sin programas para indígenas) tiene su correlato en la multiplicidad de repertorios lingüísticos utilizados por los jóvenes en su cotidianidad. En este sentido, el conflicto lingüístico opera a la par de múltiples inequidades (sociales, económicas y educativas) que caracterizan a las trayectorias vitales de los hablantes de lenguas indígenas en la Argentina contemporánea.

El escrito se organiza en cinco apartados. En el primero se caracteriza a la lengua wichí y las trayectorias escolares más frecuentes entre los niños y jóvenes wichí. El segundo apartado presenta el caso de estudio, describiendo a los interlocutores de la investigación y señalando las metodologías utilizadas para recabar información. También allí se definen los lineamientos teóricos que sustentan el estudio. En la tercera sección se abordan las representaciones de los docentes universitarios en torno de las lenguas indígenas y sus hablantes, mientras en el apartado cuatro se examinan las experiencias universitarias de los jóvenes indígenas, con énfasis en los usos de las lenguas wichí y español. La quinta y última sección contiene las conclusiones preliminares sobre la situación socio-lingüística (real y deseable) de los hablantes de lenguas indígenas durante su tránsito por instituciones de educación superior.

1. Lengua wichí y trayectorias escolares de niños y jóvenes wichí

Los wichí constituyen un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco¹. En Argentina, los asentamientos wichí se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco Central), en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas identificó a 40.036 personas miembros de esta etnia en el país (INDEC 2004-2005). Antiguamente cazadores-recolectores, en la actualidad los wichí combinan prácticas de auto-subsistencia (principalmente pesca, pero también caza y recolección de frutos) con trabajos remunerados y la recepción de ayudas económicas estatales (programas sociales a los que acceden en base a su posición socio-económica desfavorable, no en cuanto a su condición étnica).

La mayor parte de los wichí utiliza en sus interacciones cotidianas la lengua indígena: el wichí. Esta lengua se emparenta con el chorote, niwaclé (o chulupí) y maká, todas lenguas englobadas en un tronco lingüístico denominado mataco-mataguayo (Censabella, 1999). Salvo los maká, que se encuentran sólo en el Paraguay (reubicados en las cercanías de Asunción), los restantes se encuentran radicados mayoritariamente en territorio argentino, en la región chaqueña. La lengua wichí ha sido caracterizada como un *continuum* de distintas variedades dialectales con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastantes importantes aunque inteligibles entre sí (Gerzenstein *et. al.* 1998). El wichí tradicionalmente era una lengua ágrafa, no obstante, actualmente cuenta con varios sistemas de escritura según dichas variedades dialectales (Acuña 2002 y Hecht 2006).

Las lenguas de la familia lingüística mataco-mataguaya se destacan del resto de las lenguas indígenas de Argentina por ser las más vitales, en particular, cabe señalar que los wichí son el grupo más numeroso dentro de esta familia. Respecto de la vitalidad del wichí, se encuentra que un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula, y de los muchos hablantes bilingües se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español (Censabella 1999 y 2009 y Hecht 2006). La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) indaga acerca de los usos de las lenguas indígenas entre las personas que se han reconocido como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios. Este estudio indica que del total de 34.240 personas que conforman la población wichí de 5 años o más, el 83% habla y entiende la lengua indígena, 1,2% no la habla pero la entiende y el 14,6% no la habla ni la entiende (porcentajes procesados por la autora a partir de datos de la ECPI. INDEC, 2004-2005).

Respecto de los usos de la lengua indígena entre niños y jóvenes se ha destacado en estudios anteriores que la situación sociolingüística de monolingüismo también se evidencia en los niños que aún no han ingresado al sistema educativo, como así también entre los ancianos (Ossola y Hecht 2011). Igualmente, se ha señalado que la situación de los jóvenes es muy dispar y varía según las comunidades de residencia, las trayectorias escolares y las historias personales de vida (Ossola y Hecht 2011).

Al abordar los usos lingüísticos de los pueblos indígenas resulta apropiado indicar que, si bien no existe una relación necesaria entre lengua e identidad, en los casos de poblaciones aborígenes la lengua ha sido el diacrítico fundamental sobre el que han (re)construido su identidad étnica (Hecht 2010). La importancia que reviste el uso de la lengua indígena para los wichí se evidencia también en los avances producidos en la escritura de la lengua indígena, proceso que comenzó como iniciativa de los misioneros (principalmente anglicanos), y del que participan actualmente diferentes colectivos, indígenas y no-indígenas (cf. Buliubasich y Rodríguez 2010). También es importante destacar que para los wichí, el uso fluido, mayoritario y cotidiano de la lengua indígena constituye una expresión de resistencia étnica (Hecht 2006).

Lo anterior se relaciona de manera directa con los procesos de escolaridad, siendo la escuela el lugar donde la mayor parte de los niños y las niñas se apropian de la lengua estatal –el

¹ El Chaco es una extensa planicie ubicada al centro de América del Sur. Es atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte Sudeste de Bolivia, Nordeste de Argentina y Oeste de Paraguay. El Chaco es dividido en tres subregiones: Boreal, Central y Austral. El clima chaqueño es tropical, cálido y semi-desértico.

castellano– y de las competencias pedagógicas delineadas para cada grado escolar. Es importante destacar que en el caso de la escolarización formal de los pueblos indígenas, la misma guarda sentidos complejos. Si en una primera instancia la escuela para los indígenas fue caracterizada como parte de un proyecto de imposición cultural, en la actualidad se resaltan los espacios de negociación y apropiación activa que los pueblos indígenas realizan de las instituciones educativas y la experiencia escolar (Paladino y Czarny 2012). En este sentido, diferentes estudios señalan que desde la perspectiva de los pueblos indígenas, la agenda educativa (con sus códigos específicos) constituye una arista fundamental de apropiación en vistas a generar nuevas formas de contacto y comunicación con la sociedad mayoritaria que históricamente los ha oprimido (Czarny 2008; Hecht 2010 y Ossola 2013). Esto se debe principalmente a que la educación formal es percibida como un derecho que vehiculizará la obtención de otros derechos.

En el particular caso de los wichí del Pilcomayo salteño, he indicado con anterioridad (Ossola, 2010) que la escuela cumple con tres funciones principales en esta zona. La primera es la enseñanza de la lengua estatal/hegemónica: el español, ya que los niños y las niñas wichí ingresan a la escolaridad utilizando, casi con exclusividad, la lengua wichí. Dada esta situación lingüística particular, la educación formal asume en primera instancia un carácter ajeno e incómodo tanto para los niños como para los maestros (quienes no han sido formados para enseñar el español como segunda lengua). Cabe destacar al respecto, que en las comunidades indígenas del Pilcomayo salteño no hay maestros de grado ni profesores de enseñanza media que sean indígenas. La segunda función que cumple la escuela en la zona es la de transmitir la doctrina católica (la cual profesa la mayor parte de los maestros y profesores que trabajan en zonas indígenas). Esta función, si bien no es explícita, marca relaciones de alteridad con la religión protestante practicada por la mayoría de las familias wichí. Por último, la tercera función prioritaria consiste en el trabajo constante de construcción de “sentimientos de argentinidad”, debido a la situación fronteriza en la que se emplazan algunas comunidades asentadas en los márgenes del río Pilcomayo (límite con Bolivia y/o Paraguay).

Lo anterior evidencia un vínculo complejo entre las instituciones escolares –la mayoría de las veces aún monoculturales y asimilacionistas– y los intereses y demandas de los pueblos indígenas. Esto se hace evidencia al estudiar las características de las trayectorias escolares de los niños, las niñas y los jóvenes pertenecientes a estos pueblos, caracterizadas por la repitencia, sobreedad y deserción (UNICEF 2010). No obstante, es necesario destacar que existen diferencias en las experiencias formativas de los sujetos indígenas según el pueblo de pertenencia. Así, mientras mapuches y kollas tienen altos porcentajes de asistencia escolar y egreso, los mbyá guaraní y wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (cf. INDEC 2004-2005 y UNICEF 2010).

2. El caso de estudio: conflicto lingüístico en las trayectorias escolares de jóvenes universitarios wichí

La investigación etnográfica que sustenta este estudio fue realizada en el período 2009-2013 con la finalidad de documentar las trayectorias formativas de jóvenes universitarios wichí. Como señalamos en el apartado anterior, la desigualdad educativa es visible entre los indígenas y se acentúa entre niños y jóvenes wichí. Esto se debe, entre otras causas, al asentamiento rural que caracteriza a estos grupos, como así también a las complejidades que encierra su situación de bilingüismo. En este sentido, el ingreso a la educación superior es un evento singular y atípico entre los jóvenes wichí residentes en asentamientos rurales. Los interlocutores de la investigación fueron cinco jóvenes wichí que realizan estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta (provincia de Salta), todos ellos hombres de entre 21 y 24 años, bilingües wichí-español y estudiantes de carreras humanísticas (profesorado en Ciencias de la Educación, profesorado en Filosofía y licenciatura en Antropología). En el marco de una etnografía bi-situada (con estancias prolongadas en la Universidad y visitas esporádicas a la comunidad

indígena) se realizaron entrevistas en profundidad, se compartieron actividades académicas y extra-académicas y se aplicaron entrevistas a los profesores, directivos y compañeros relacionados a sus trayectorias escolares (presentes y pasadas).

En cuanto al marco teórico, desde la sociolingüística afirmamos que las situaciones de contacto entre lenguas constituyen instancias de “conflicto lingüístico” ya que una lengua siempre tiene predominancia de uso sobre la/s otra/s, lo que a su vez expresa subordinación o mayor prestigio social, según los ámbitos legitimados para su uso (Gandulfo 2007). Asumimos también que la intersección de los estudios sociolingüísticos y antropológicos habilita una arena interesante para comprender las problemáticas en torno de las lenguas como conflictos sociales vinculados a los hablantes de las lenguas. Así, en la interacción lingüística se actualizan problemáticas mayores de orden social, económico y simbólico (Hecht 2010). En este marco, el concepto de “ideologías lingüísticas” permite entender de qué modo las lenguas portan significaciones, las cuales mediatizan la relación entre las formas de habla (los usos de una determinada lengua en una situación específica) y las ideas de por qué deben realizarse esos usos en detrimento de otros posibles (Gandulfo 2007 y Hecht 2010).

Indagamos por las “representaciones”² y los usos de las lenguas en contextos educativos, porque en las situaciones escolares circulan diversas expectativas, opiniones e intereses acerca de los sujetos de aprendizaje. Estas representaciones se encuentran generalmente atravesadas por la idea de que existe un conjunto de condiciones individuales que un niño, niña o joven debe reunir para que su tránsito por una institución educativa sea exitoso, idea que desde la antropología ha sido fuertemente cuestionada (cf. Borton, *et. al.* 2010).

En el caso de los universitarios wichí, los jóvenes asumen tener competencia en las dos lenguas: el wichí –ligada a aspectos familiares y de identificación étnica– y el castellano –relacionado con los espacios escolares y los vínculos inter-étnicos. En términos generales, los relatos de su paso por las diferentes instancias escolares entremezclan gran variedad de sensaciones y recuerdos. Entre ellos se destacan: sentimientos de ajenidad y extrañeza frente de la lengua mayoritaria/hegemónica en la que se les impartió educación escolar (el castellano), la discontinuidad cultural percibida entre la socialización familiar y las enseñanzas escolares, el interés que les provoca la situación de aprender en la escuela sobre temas novedosos y una tensión constante entre la escolaridad y la formulación de proyectos vitales, lingüísticos y comunitarios propios –debido principalmente a la pluralidad de expectativas que genera su formación superior tanto en el contexto universitario como en las comunidades de origen.

3. Representaciones docentes sobre la cultura y la lengua wichí en la universidad: entre el “exotismo bueno” y la “inferioridad cultural”

En base al registro de clases y otros espacios académicos (talleres, conferencias, etc.) encontramos que las concepciones e imágenes sobre los estudiantes indígenas en la universidad pública de la provincia de Salta se asientan mayoritariamente en una visión dual. En esta representación, la marca étnica actúa para delimitar pertenencias y diferenciaciones. Así, los estudiantes no-indígenas son caracterizados como urbanos y occidentales mientras los estudiantes originarios o indígenas son tipificados como rurales, pertenecientes a un grupo subalterno o sub-cultura que se encuentra muchas veces en “riesgos de extinción”. Ello demuestra lo apegado que se encuentra en los ámbitos escolares el discurso del “buen indio”, el “indio permitido” o “hiperreal” (Ramos 1998) el cual debe ser cuidado, protegido y resguardado/acompañado en su contacto con Occidente –entendiendo como Occidente a la ciudad de Salta Capital. Esta imagen del indígena se condice con la representación de las comunidades indígenas como reservorios de moralidad y de otredad cultural radical, razones que justifican la necesidad de protegerlas y preservarlas. El contacto con “la cultura Occidental” (de la cual la universidad se auto-percibe como parte integrante) es detectado como un vínculo

² Las representaciones sociales son construcciones simbólicas y maneras de entender el mundo que expresan y explican la realidad social (Borton, *et. al.* 2010).

que puede perjudicar a estas comunidades y conducir las a la pérdida de algunos elementos considerados “esenciales”.

En la Facultad de Humanidades donde los jóvenes universitarios wichí cursan sus estudios las interacciones aluden en su mayoría a representaciones en las cuales las comunidades son ubicadas a grandes distancias culturales, temporales (aunque se afirme su contemporaneidad) y espaciales (aún asumiendo que se asientan en la provincia de Salta). En efecto, los indígenas chaqueños, como lo expresan Lanusse y Lazzari (2005), continúan representando la “otredad radical” del ser salteño. Es decir, si los indígenas han sido visualizados como “los otros internos” de la Argentina (cf. Briones 2005), los wichí se convierten en una suerte de “los otros de los otros internos”, ya que personifican la otredad radical en el conjunto de lo que se entiende por “indígenas” en la Argentina y en Salta. Su lengua otra, su cultura otra, sus valores y cosmovisiones otros los sitúan en una suerte de lejanía folclorizada e idealizada.

Al respecto, durante el trabajo de campo he relevado situaciones comunicativas en las que algunos docentes aconsejan a los estudiantes indígenas, con frases tales como: *“ustedes tienen algo único que nosotros ya hemos perdido, ustedes tienen una cultura que los identifica, nosotros no”* o *“tratá de no contaminarte, tratá de no occidentalizarte”* o *“no uses camperas de jean, eso no es típico de ustedes, vos tenés que usar ropa típica, no ropa de la ciudad”*. Estas frases han sido registradas en diferentes conversaciones informales que mantuve con los jóvenes indígenas y los docentes, y expresan la intención de transmitir la valoración positiva de la cultura indígena a partir de mecanismos que promueven el mantenimiento de lo que se representa como expresiones de “pureza cultural”, la misma que se monta en una visión dual y contrastiva en la que el indígena posee todo aquello que los/as salteños/as no poseen, negando en el otro indígena cualquier marca que remita al contacto cultural.

Resulta interesante también observar cómo discursos similares son puestos en juego en contextos áulicos para guiar las interacciones entre los jóvenes wichí y los docentes no-indígenas. En este sentido, su presencia genera sentidos contrapuestos. Existen ciertos rasgos que habilitan que la inserción de los jóvenes a la universidad sea objeto de una “sobreevaluación positiva”, pero en un sentido ingenuo o de “exotismo bueno”, derivado de una relación de alteridad en la que ellos representan al conjunto de su pueblo. Este exotismo bueno se genera a partir de la confluencia de un discurso políticamente correcto sobre la valoración de la diversidad cultural y la prevalencia de un discurso escolar de “rescate” de las culturas indígenas. Esta imagen de “exotismo bueno” se expresa en acciones y discursos en lo que los diacríticos asociados a la cultura wichí –como ser la lengua wichí o los mitos– adquieren adjetivaciones vinculadas a la belleza y la particularidad cultural. Respecto de la lengua wichí, un docente indica:

“En la carrera de Letras tenía profesores que habían ido a las comunidades [wichí], que estudiaban la lengua wichí, la morfología, la sintaxis. Entonces cuando aparecieron los chicos [estudiantes wichí] como que me llamó la atención, ¿no? sobre todo por el tema de la lengua (...) tampoco fui a decirles ‘bueno, hablen que yo quiero escuchar como hablan’, pero sí me intrigaba, digamos, saber algo más de esa lengua que los otros profesores comentaban y decían” (Docente universitario, 15/05/10).

Algo similar ocurrió en una clase de primer año de una asignatura humanística, de la que participaban como estudiantes dos jóvenes wichí: Carlos y Esteban³. La temática de la clase era “religión y mitos”, y el profesor indicó que había dos compañeros que pertenecían a la etnia wichí, tras lo cual los invitó a pasar al frente y contar algún relato mítico que ellos conocieran y que perteneciera a su cultura. Ellos pasaron y relataron la historia de *Tokjuaj* o el Tío Travieso, detallando cómo se generó el río y el monte a partir de las travesuras de este personaje. Los relatos (textuales) fueron los siguientes:

³ Los nombres fueron modificados para preservar la identidad de los participantes.

Carlos (parado de frente al curso): *“Bueno, está la historia del Tío Travieso. Es un ser mitológico, un espíritu creador. Se trata de una persona petiza, aunque puede ser un zorro también. Se cuenta que antes había en la zona del chaco un árbol gigante con peces. Un palo borracho, creo. El Tío Travieso tenía intriga por un pez que vivía adentro del árbol. Entonces lo saca con su red, lo mata y lo come. Entonces el árbol se revienta y lo cubre todo. De ahí proviene el río, que dicen que las enredaderas que tienen son las entrañas del río, y de ahí se forma el bosque también”*. (Termina el relato y se sienta, en ese momento se levanta Esteban y se dirige al frente del aula) Esteban: *“Bueno, yo voy a hablar sobre el mito pero desde mi comunidad, que está cercana al Pilcomayo. El personaje del mito se llama Tokjuaj, que significa en wichí ‘tío pequeño’. Como era pequeño, la gente lo veía como alguien que no podía hacer cosas, como alguien inútil digamos. Y había un árbol, un yuchán. Ahí, dentro del árbol estaban los peces. La gente sabía que no podía tocar al dorado, que nosotros le decimos ‘atsá’, es decir, el rey de los peces. Dicen que hay un momento en que la gente se volvió muy ociosa, y no ponía esfuerzo en buscar los alimentos, entonces decidieron sacar los peces del árbol. Nilataj, que es la figura de dios, se enoja con esta gente ociosa y lo manda a Tokjuaj para que transforme a una persona en animal. Entonces Tokjuaj entra una noche a una comunidad y una noche saca su arco y su flecha. Dicen que estaba cansado de comer peces pequeños entonces decide apuntar al árbol y pescar al dorado. Entonces Nilataj se enoja y forma el río, el Pilcomayo”* (Registro de clase universitaria, 02/06/10).

Una vez que finalizaron, el profesor agregó: *“muchas gracias por el relato chicos, es preciosa su historia. Y para los que quieran seguir profundizando pueden ir a la biblioteca y consultar las Scripta Ethnologica, en donde van a encontrar más información sobre los mitos wichí, que son hermosos”* (Registro de clase universitaria, 02/06/10).

Como en el caso del profesor mencionado más arriba –a quien la presencia de los wichí interpela por la capacidad que ellos tienen de hablar una lengua diferente a la de la sociedad mayoritaria– el profesor que coordinaba esta clase incita a los jóvenes wichí para que participen activamente. En esta oportunidad lo central era que ellos relataran el mito de origen de su sociedad para que el resto del curso lo escuchara. Pero en el espacio áulico no se debatió acerca del sentido de los mitos en la vida cotidiana de los wichí que habitan el territorio salteño, ni las posibilidades de escritura de los mitos por parte de ellos mismos, o en su lengua (de hecho, uno de los jóvenes ha colaborado en la escritura de un libro bilingüe wichí-español sobre mitos wichí). Los relatos se limitaron a ejemplificar la clase sobre mitos, a la que se sumó el mito wichí. Encontramos entonces una representación sobre los wichí, caracterizada como un tipo de atracción por la diversidad que se asemeja a la imagen de una galería de excentricidades. La diferencia cultural está allí para ser consumida en formato único, ahistórico, como un rasgo cultural que puede ser aprehendido fuera de las relaciones económicas, políticas y sociales de las cuales forma parte –y en las cuales se transforma y reinventa constantemente. De hecho, los mitos relatados por los dos estudiantes varían en sus contenidos específicos, aspecto que fue tratado superficialmente por la docente, quien dijo: *“vemos entonces que el relato de Carlos es más moderno, más cercano a nosotros, porque la pesca se realiza con redes, como ahora, y no con flechas, como antes* (diferencia con el relato de Esteban)” (Registro de clase universitaria, 02/06/10).

Las relaciones de alteridad que se establecen en el espacio universitario salteño entre los jóvenes universitarios wichí y los miembros no-indígenas de la institución se reduce, en ciertas circunstancias, a contemplar a las culturas indígenas como insumo para la reproducción de lazos sociales inequitativos. Ejemplificaremos esto a partir de comprender a la universidad desde dos perspectivas: a. como un ámbito legítimo de transmisión de saberes y b. como un espacio de socialización e intercambio. Desde la primera de las perspectivas (a) las comunidades wichí muchas veces son imaginadas como un contenido curricular a transmitir en el marco de materias o cátedras. De esta forma, “la cultura wichí” representa al otro cultural que aparece lejano,

retrasado en el tiempo y portador de una lengua arcaica. Este imaginario refuerza la idea de que los indígenas son siempre pocos y están a punto de desaparecer (Briones 2005):

“[La wichí] Es una cultura que está subordinada a esta [cultura], es una cultura marginada política y socialmente. Por ejemplo ellos están obligados a hablar en castellano, y están obligados a vestirse de determinada manera (...) lo que a nosotros siempre nos decía una profesora, es que estas culturas [indígenas] van a desaparecer, de que estas lenguas van a desaparecer, que la política no acompaña, la economía tampoco, y de que hay estudiarlas, porque ya están por extinguirse” (Docente universitario, 15/05/10).

Desde la segunda perspectiva (b), se espera en muchas de las ocasiones que el ingreso de los wichí a la Universidad marque el inicio de su “conversión” a la cultura occidental, cual signo de adaptación a la modernidad y estrategia de supervivencia individual:

“Según me cuentan ellos, allá [en la comunidad indígena] la vida es muy difícil, hay mucha pobreza, no es una cultura que, que vive bien digamos. No sé si nosotros vivimos bien, pero... Es una cultura que pasa mucha necesidad. Hay mucha pobreza, pasan hambre, o sea, yo creo que a nadie le gusta estar en un lugar así, pero al fin y al cabo es su cultura (...) y acá ya están viviendo y se están adaptando a otras cosas, como ser la ropa de la ciudad, o las palabras que usan aquí los chicos de la ciudad” (Docente universitario, 15/05/10).

Desde esta visión, el ingreso a la universidad (y el acceso a la educación formal en términos más amplios) puede ser interpretado como un dispositivo que permite el pase cultural desde una cultura en vías de desaparición –cultura indígena– a otra mayoritaria –la cultura salteña. Esto ocurre porque la contracara del modelo del “exotismo bueno” es la perspectiva que ubica a la cultura wichí en posiciones de “inferioridad cultural”: en oposición a los salteños, los wichí representan una cultura anacrónica, una supervivencia que poco tiene en común con la Salta contemporánea (o la imagen que se tiene de ella). Desde esta perspectiva, los procesos de escolarización prolongados –como lo son las trayectorias de los jóvenes universitarios wichí– constituyen estrategias individuales para escapar de un destino de desaparición cultural. En términos del docente entrevistado, la cultura occidental es la que finalmente se impone en el devenir histórico, por lo que los wichí deberán adaptarse al modelo hegemónico de producción económica y de organización socio-política. Ya sea desde la posición del exotismo bueno, o desde la mirada de la inferioridad cultural, los miembros de la cultura wichí son visualizados mayoritariamente como carentes de algo que la sociedad salteña (y la universidad) tiene: autonomía para generar proyectos de vida y de futuro societal.

4. Experiencias de los jóvenes wichí en el uso de las lenguas wichí y español en contextos universitarios

El ingreso a la universidad ubicó a los jóvenes wichí en posiciones inéditas de contacto interétnico, surcadas por nuevas relaciones de alteridad –muchas de las cuales se apoyaban en la ponderación de las experiencias educativas previas de los sujetos intervinientes (docentes y discentes). Esta situación genera que los estudiantes wichí ocupen (al menos durante el primer año en la universidad) “posiciones ilegítimas o periféricas”. Con dicho concepto aludo a la existencia de una comunidad educativa en la que existen modos reconocidos y no reconocidos de ser miembro (Czarny 2008). Aquellos miembros plenos son reconocidos porque se espera algo de ellos, por lo que se supone que existe una continuidad cultural, social y comunicativa entre los estudiantes (y sus modos de socialización), por un lado, y los docentes (y sus estrategias pedagógicas y didácticas), por el otro. Por el contrario, encontramos modos de participar en los que son marcadas con recurrencia la no-complementariedad entre los códigos previos de los participantes y los códigos empleados por el resto de los miembros de la comunidad educativa (profesores y estudiantes). Este último pareciera ser el caso de los jóvenes

indígenas, quienes durante los primeros contactos en el ámbito académico han ocupado posiciones subordinadas o no-reconocidas.

En relación con lo anterior, una de las primeras sensaciones de los jóvenes en la universidad se relaciona con un sentimiento de desigualdad educativa que se manifiesta al comparar sus aprendizajes escolares previos –y las competencias en el uso del español– con los conocimientos y habilidades expresivas de sus compañeros no-indígenas:

“Como que se sentíamos inferiores delante de los otros ¿has visto? Que hablaban, y hablaban, y todo lo que les preguntaban sabían, ¿has visto? O eran temas que ya sabían (...) Y nosotros nulos” (Luis, estudiante wichí, 20/11/09).

“(…) y uno se ve enfrente de los otros [compañeros de la universidad], y nada (...) como que ellos todo lo entendían, todo lo que decía la profesora lo cazaban, y nosotros pillando moscas nomás” (Julio, estudiante wichí, 24/11/09).

Las relaciones entre los jóvenes wichí y el resto de sus compañeros (a los que señalaremos genéricamente como “no-indígenas”, sin desconocer que constituyen un grupo heterogéneo) se producen, durante las primeras clases universitarias en términos de oposición. Así, los wichí comienzan a encontrar “carencias” respecto de elementos (comunicativos, expresivos y de adquisición de conocimientos válidos en el ámbito académico) que son portados por el resto de los estudiantes y que son auto-señalados como una “falta” entre ellos. Entre tales elementos, las lenguas constituyen un diacrítico central para establecer relaciones de alteridad y de desigualdad escolar (Lahire 2000 en Diez 2011):

“Llegamos [a la universidad] y estábamos en el aula, encerrados en el aula, ¿has visto? Y todos conversaban, y por ay... no se escuchaba nada. Porque los chicos hablaban y eso era lo sorprendente, que los chicos comenzaban a hablar, y a hablar y a hablar. Y finalmente no sabía a quién escuchar. Como que uno estaba ‘no sé si escuchar a aquél o a aquél o a aquél’”, ¿has visto? No sabía a quién escuchar. Y finalmente... cuando hablaba la profesora, hablaba con... con así con términos, ¿has visto? Y nosotros ayyy... algunas palabras sí lo cazábamos, pero la mayor parte no lo entendíamos. No lo entendíamos nada. Entonces estábamos todos tranquilos en un rincón, ¿has visto? Hablando en idioma (risas)” (Luis, estudiante wichí, 20/11/09).

Belén: *Porque ellos, no me acuerdo qué comentaron sobre el idioma en el que hicieron la escuela primaria y secundaria, o sea, no me acuerdo si era que les enseñaban en su idioma y nada del castellano, o al revés: todo en español y nada en su idioma. Pero sí me acuerdo que tenían mucha dificultad para expresarse. O sea, para expresarse en español, en el aula, eran bastante calladitos, bien tímidos. No lo manejaban bien al castellano, por eso me parece que no querían hablar.*

Entrevistadora: *¿Y estaban todo el tiempo callados?*

Belén: *Sí, todo el tiempo. Va... menos cuando hablaban entre ellos, en su idioma. Ahí sí hablaban y nosotros mirábamos nomás* (Belén, estudiante no-indígena, 13/05/12).

“En la clase [los jóvenes wichí] estaban calladitos, y siempre alejados, como en grupito. A veces también se comunicaban en su lengua... entre ellos, ¿no?” (Docente universitario, 07/02/11).

Como hemos señalado más arriba, las relaciones entre lenguas, culturas e identidades no son unívocas, sino más bien complejas e imbricadas (cf. Hecht 2010 y Unamuno 2012). En el caso del acceso de los jóvenes wichí a la universidad, encontramos que el uso de la lengua indígena reviste tres connotaciones principales. En primer lugar, constituye una herramienta que favorece la unión grupal intra-étnica. Se trata de una estrategia que permite resolver de forma colectiva el tránsito por un contexto nuevo y diferente a los espacios sociales conocidos: *“porque si estamos en grupo hablamos el mismo idioma, y nos reímos de los mismos chistes”* (Pedro, estudiante

wichí, 22/09/09). Cabe aclarar que si bien los jóvenes wichí han sorteado la educación primaria y secundaria impartida en lengua castellana, la inserción de estos ámbitos escolares en el seno de las comunidades indígenas proyectaba un ambiente “seguro” en el que las relaciones escolares se encontraban embebidas de las situaciones comunitarias más amplias. En esos contextos, la enseñanza en español se circunscribía a los espacios áulicos, prevaleciendo aún las interacciones en lengua wichí (de niño a niño, de niño a adultos indígenas que laboran en la escuela y –en ciertas ocasiones– de niño a docente/directivo no-indígena que conoce la lengua wichí). En segundo lugar, el uso de la lengua indígena muestra las inseguridades comunicativas y educativas de estos jóvenes frente de sus compañeros no-indígenas y el profesor. En este sentido, su no-participación en lengua castellana puede ser pensada como parte de un “silencio” en un sentido amplio, es decir, como una forma de no estar presente en los modos de interacción establecidos –y socialmente aceptados para los espacios escolares– (Novaro *et. al* 2008). En tercer lugar, que los jóvenes wichí empleen una lengua minoritaria en contextos académicos manifiesta una actitud de transgresión, ya que pasan por alto dos reglas sociales instituidas: hablar en la lengua oficial en ámbitos escolares y hacerlo en interacciones con personas blancas (cf. Unamuno 2011). Recuperando las tres perspectivas, compartimos lo señalado por Foley (1996), cuando indica que la falta de participación y/o el silencio de los jóvenes indígenas en los espacios áulicos reviste sentidos complejos, que van desde la inseguridad en el manejo de los códigos y el uso adecuado del español (que incluye al español académico en nuestro caso) hasta una muestra de valoración positiva y auto-afirmación identitaria frente de los jóvenes y docentes no-indígenas (Foley 1996).

También resultan llamativas las afirmaciones de los jóvenes universitarios wichí sobre los usos de la lengua castellana –lengua oficial y única lengua de escolarización en la Argentina (Unamuno 2011):

“cuando llegamos [a la Universidad] nosotros no sabíamos mucho de español, ¿has visto? Hablábamos entrecortado, o por ahí lo mezclábamos con el wichí. O por ahí nos callábamos directamente” (Pedro, joven wichí, 22/09/09).

“tenemos muchas dificultades porque el español es muy difícil. Mucho más difícil que el idioma” (Julio, joven wichí, 24/11/09).

“[en la universidad] nosotros se sentíamos inferiores frente a las otras personas. Y además no manejábamos muy bien el castellano, así que hablábamos re poco-re poco: ‘Si’-‘No’, ‘Si’-‘No’” (Luis, joven wichí, 20/11/09).

En un estudio con jóvenes indígenas que realizan estudios de nivel superior en un profesorado de la provincia de Chaco (Argentina), Unamuno (2011) encuentra que los jóvenes (quienes asumen poseer diferentes competencias en lenguas indígenas y en español) reconocen que existen diversas variedades del castellano, como así también diferentes grados de valoración sobre cada variedad. Por consiguiente, *“son conscientes de que la variedad del castellano que emplean cotidianamente –marcada por rasgos propios del contacto con otras lenguas– tiene, respecto a las demás variedades, un valor muy bajo y es cuestionada por las personas no-aborígenes”* (Unamuno 2011: 25). Algo similar parece ocurrir en el caso de los jóvenes wichí que estudian en la universidad pública salteña, al menos al momento en que se dieron los primeros encuentros entre las lenguas (y las personas portadoras de las lenguas). El desconocimiento general de los estudiantes no-indígenas acerca de la realidad plurilingüe del país se expresó en diferentes situaciones:

“A veces pasaban cosas graciosas, va... yo me río ahora. Por ahí los compañeros nos preguntaron: ‘¿[y ustedes] de dónde son?’ Por ejemplo, nos preguntaban si somos de Brasil, o de Ecuador, y nosotros decíamos: ‘No, nada que ver’. Cómo que nos estaban tratando de extranjeros, por el lenguaje” (Julio, joven wichí, 24/11/09).

Me interesa señalar tres puntos relacionados con las lenguas indígenas y las identidades de los hablantes de lenguas indígenas: el vínculo entre las representaciones áulicas y las trayectorias escolares previas de los intervinientes; la invisibilización y negación de las culturas indígenas en la Argentina y, por último, la “extranjerización” de quienes hablan otras lenguas⁴. Resulta sugerente hacer notar que estas manifestaciones de alteridad se dieron mayoritariamente entre jóvenes recién egresados del nivel de educación Polimodal (nivel de enseñanza media no-obligatoria establecida por la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993 y vigente hasta 2006), por lo que se pueden establecer vínculos entre las representaciones de los jóvenes sobre las lenguas que se hablan en Argentina y las trayectorias vitales y escolares previas. En este sentido, se evidencia la escasa problematización que durante sus formaciones se le otorgó al estudio de las dinámicas lingüísticas contemporáneas en el país. Por otro lado, el hecho de señalar la lengua hablada por los jóvenes wichí como una lengua extranjera permite consolidar la idea de un monolingüismo inherente a la Argentina, como así también la eliminación de la “marca indígena” a quienes están en la ciudad (y además, estudian en la universidad). Así, Argentina continúa siendo “*un país tan negador que la lucha indígena más sostenida ha pasado y pasa por lograr visibilidad y por vencer estereotipos que no sólo asumen la desindianización en contextos urbanos, sino que instalan severas sospechas sobre la autenticidad de intelectuales indígenas cuya escolarización o capacidad política los distancia de la imagen del ‘indígena verdadero’ (...)* pasivo e incompetente” (Briones 2005: 32).

Asimismo, quizás no resulte casual que sus propios compañeros de clase clasifiquen a los estudiantes wichí como “brasileros”, y esto en un doble sentido: primero, porque la lengua mayoritaria en Brasil es otra (el portugués), y, segundo, porque se trata de un país que ha construido su identidad nacional a partir de percibirse como una fusión de blancos, indígenas y negros a diferencia del imaginario argentino, donde prima el ideario de una población europea. Así, en términos de sus compañeros de clase, los estudiantes indígenas son ubicados por “fuera” de la Argentina, negando que los jóvenes wichí son ciudadanos argentinos y, también, salteños. De esta forma, el ejercicio del derecho a la diferencia cultural y lingüística por parte de los universitarios wichí se produce en el marco de una notoria vigencia del imaginario de la Argentina como una nación excluyente, blanca y sin indios.

5. Conclusiones: repensando las interacciones lingüísticas en la educación superior

El análisis de los usos y representaciones de las lenguas indígenas y el español en los espacios de formación superior constituye un campo de estudio emergente en América Latina. En Argentina la documentación en esta área resulta escasa y discontinua. Esto se debe, entre otros factores, a que entre los investigadores de la temática (principalmente especialistas en educación, antropólogos y lingüistas) predomina la idea de que la Educación Intercultural Bilingüe atañe a la escolaridad de los indígenas, en zonas rurales y para los niveles de educación básica. Es decir, nos encontramos ante barreras epistemológicas que actúan para generar una asociación casi directa entre un tipo de problemática educativa (la EIB), los actores intervinientes (niños indígenas y docentes de áreas rurales) y los niveles escolares en los que se supone debe aplicarse esta política (nivel inicial, primaria y en menor medida la secundaria). Esto genera importantes discontinuidades en la documentación de las trayectorias socio-formativas a lo largo de la vida de los sujetos.

En relación con las representaciones de los docentes universitarios sobre los jóvenes indígenas, es importante indagar en profundidad acerca de los modelos de formación docente implementados en los sistemas de educación superior regular (tradicional o convencional). En Argentina, donde el acceso a la docencia universitaria puede realizarse sin acreditar formación

⁴ Nos detendremos aquí en la diferencia lingüística, sin descartar que la marca de “ecuatorianos” o “brasileros” sobre los estudiantes indígenas también se realice en base a características fenotípicas. Considerar este segundo aspecto nos llevaría al análisis de las relaciones raciales, tema que sobrepasa los límites de este artículo.

docente (es necesario contar con título universitario igual o equivalente al puesto docente que se concursará) es necesario abrir el debate sobre la capacitación de los profesores en relación al reconocimiento de la realidad multiétnica y plurilingüe del país. Esto conduciría a poner en cuestión preconceptos e ideas arraigadas acerca de quiénes acceden a la educación superior, qué tipo de trayectorias formativas previas tienen y con qué fines persiguen la obtención de diplomas universitarios.

Respecto de las interacciones lingüísticas, el estudio etnográfico entre los wichí universitarios pone en cuestión ideas aún vigentes como ser la supuesta homogeneidad lingüística en Argentina. Así, el amplio repertorio de usos y apropiaciones de las lenguas indígena y oficial realizada por los jóvenes permite reafirmar la existencia de “bilingüismos situados” (Andreani 2013) que complejizan nociones como “bilingüismo”, “diglosia” o “desplazamiento lingüístico”. En este marco, las interacciones lingüísticas que involucran al wichí y al español en contexto áulicos expresan las profundas desigualdades sociales que atraviesan a la sociedad argentina, las cuales no están exentas de conflictos, usos creativos y transgresiones.

Por último, señalamos que el panorama sobre la diversidad lingüística en la educación superior se muestra complejo y a la vez estimulante para la reflexión conjunta y co-participativa entre investigadores y los jóvenes universitarios hablantes de lenguas indígenas. Son estos últimos quienes deben decidir qué elementos culturales y lingüísticos quieren mantener, qué otros modificar y cuáles tomar/apropiarse de la sociedad mayoritaria. A partir de considerar sus voces se podrá repensar las posibilidades que brinda el ingreso de los pueblos indígenas a la educación superior, tomando en cuenta las resignificaciones y apropiaciones activas que los hablantes de lenguas indígenas realizan en su paso por universidades convencionales y en diálogo y disputa con saberes y lenguas hegemónicas.

Bibliografía

ACUÑA, L. (2002). “La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe” en *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* - Menéndez, S., A. Cortés, A. Menegotto, y A. Cócora (eds.). Universidad Nacional de Mar del Plata: Mar del Plata.

ANDREANI, H. (2013). “Escuela Castellana en Monte Saladino. Conflicto y territorialización lingüística en Figueroa, Santiago del Estero (1920-2010)” - *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, n. 26, Dic. 2013.

BORTON, L., ENRIZ, N., GARCÍA PALACIOS, M. y A. C. HECHT (2010). “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje” en *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* - Hirsch y Serrudo (comp.). Buenos Aires: noveduc.

BRIONES, C. (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* - C. Briones (comp.). Buenos Aires: Antropofagia.

BULIUBASICH, C. y RODRÍGUEZ, H. (2010). *Las comunidades indígenas frente a amenazas hidrometeorológicas: interacciones entre gestión de riesgos de desastres y lógicas culturales*. Informe final presentado a Cruz Roja Argentina.

CENSABELLA, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.

----- (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I Cochabamba*: UNICEF y FUNPROEIB Andes.

CZARNY, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.

DIEZ, M. L. (2011). "Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela" en *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* – G. Novaro (comp.). Buenos Aires: Biblios.

FOLEY, D. (1996). "The silent Indian as a cultural production", en *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. - B. Levinson, D. Foley y C. Holland (edits.). New York: State University of New York.

GANDULFO, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.

GERZENSTEIN, A., L. ACUÑA, A. FERNÁNDEZ GARAY, L. GOLUSCIO y C. MESSINEO (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento Fuente sobre Lenguas Aborígenes*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

HECHT, A. C. (2006). "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)". *Cuadernos Interculturales*, 4, (6). Viña del Mar-Chile: Universidad de Valparaíso - CEIP.

----- (2010). *Todavía no se hallaron en hablar en idioma'. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui*. Múnich: LINCOM EUROPA.

HIRSCH, S. y A. SERRUDO (2010). "La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe" en *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* - Hirsch y A. Serrudo (comps). Buenos Aires: noveduc.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INDEC (2004 - 2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.

LANUSSE, P. y A. LAZZARI (2005). "Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambios en identidades y moralidades" en *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* - C. Briones (comp.). Buenos Aires: Antropofagia.

MESSINEO, C. y P. CÚNEO (2006). "Las lenguas indígenas de la Argentina: situación actual e investigaciones" en *Third International Workshop on (Semi) Numerical Techniques in Polynomial Equation Solving, in Honor of Joos Heintz's 60th*. Buenos Aires.

NOVARO, G., A. BORTON, M. DIEZ y A. C. HECHT (2008). "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (36), México.

OSSOLA, M. (2010). "Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias". *Biblioteca virtual de CLACSO*.

----- (2013). “Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2). Manizales - Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

OSSOLA, M. y A. C. HECHT (2011). “Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta” en *Novedades Educativas*, 23 (244).

PALADINO, M. y G. CZARNY (2012). “Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização” en *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas* - M. Paladino y G. Czarny (orgs.). Rio de Janeiro: Garamond.

RAMOS, A. (1998). “The Hyperreal Indian” en *Indigenism. Ethnic Politics in Brazil*. Madison: The University of Wisconsin Press.

UNAMUNO, V. (2011). “Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina)” en *Interacções* N° 17.

----- (2012). “Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina”. En *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 7.

UNICEF (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.